El lector literario

Pedro C. Cerrillo

FONDO DE CULTURA
ECONÓMICA

Espacios para la Lectura

Pedro Cerrillo es doctor en filología hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y catedrático de didáctica de la literatura de la Universidad de Castilla La Mancha. Ha publicado más de un centenar de artículos en revistas españolas y tiene más de una veintena de libros publicados. Es director del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil). Sus aportaciones como investigador se ubican en el campo de la educación literaria, la literatura del exilio español y el cancionero popular español. En 1981 fue galardonado con el 2º Premio a la mejor labor crítica en los Premios Nacionales de Literatura Infantil.

El lector literario

ESPACIOS PARA LA LECTURA

Primera edición en inglés, 2015

Primera edición en español, 2016

Primera edición electrónica, 2016

Diseño de portada: Laura Esponda Aguilar

Título original: Inequality: what can be done?, de Anthony B. Atkinson

Copyright © 2015, President and Fellows of Harvard College

Todos los derechos reservados

D. R. © 2016, Fondo de Cultura Económica

Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 Ciudad de México

Comentarios:

editorial@fondodeculturaeconomica.com

Tel. (55) 5227-4672

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio. Todos los contenidos que se incluyen tales como características tipográficas y de diagramación, textos, gráficos, logotipos, iconos, imágenes, etc. son propiedad exclusiva del Fondo de Cultura Económica y están protegidos por las leyes mexicana e internacionales del copyright o derecho de autor.

ISBN 978-607-16-4241-7 (ePub)

Hecho en México - Made in Mexico

El lector literario

Pedro C. Cerrillo

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y la escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

La colección Espacios para la Lectura quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que los maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.

Pero —en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura— también pretende abrir un espacio donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Espacios para la Lectura es, pues, un lugar de confluencia —de distintos intereses y perspectivas— y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer sólo en el interés de unos cuantos. Es, también, una apuesta abierta en favor de la palabra.

Índice

Introducción

1. Funciones sociales (y educativas) de la literatura

Función socializadora de la literatura

Necesidad de la literatura

2. La “competencia literaria”

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura

La “competencia literaria”

3. Las primeras lecturas

La importancia de la voz mediadora del adulto

Las primeras lecturas oídas: cuentos maravillosos y canciones de cuna

El concepto de “primeros lectores”

El álbum ilustrado

4. La importancia de la LIJ en la formación del lector literario

Un poco de historia

Antes de la imprenta

La invención de la imprenta

El “ilustrado” sigloXVIII

El sigloXIX

El caso único de Andersen

Los inicios de la LIJ actual

La LIJ y el lector literario

La literatura juvenil

Corrientes y tendencias de la literatura juvenil

5. La lectura de los “clásicos”

Canon literario vs. clásicos literarios

Los clásicos literarios en la escuela

6. Sistema educativo y canon escolar de lecturas

Sobre el canon escolar de las lecturas

Una propuesta de canon escolar de lecturas

7. Las prácticas escritoras en la formación del lector literario

Educar para leer, educar para escribir

La escritura en la formación del lector

La escritura creativa de los escolares

El contexto de la escritura es el lector

8. ¿Qué fue de la literatura popular?

Memoria, oralidad y escritura

Tradición popular y literatura

Literatura popular, escuela e infancia

9. Los nuevos lectores

La lectura en tiempos de imágenes

El futuro del libro y la lectura

Neoanalfabetismo

La competencia lectora es un derecho universal

10. El “placer de leer”

Referencias bibliográficas

Anexo. Una propuesta de canon escolar de lecturas

Introducción

Nunca hubo tantos lectores como hay ahora. Sin embargo, es una realidad la pérdida de prestigio y, sobre todo, de consideración social de la lectura y de los lectores en el mundo actual[1].

Cuenta Emilio Lledó que Aristóteles, en su Política, se refirió al filósofo Tales de Mileto como una persona a la que su gente más cercana le reprochaba su pobreza por dedicarse a algo tan inútil e improductivo como la sabiduría; Tales, herido en su orgullo, hizo uso de sus conocimientos de astronomía (es decir, de su sabiduría) para prever cómo iba a ser de productiva la cosecha de aceituna muchos meses antes de que se produjera, de modo que, como iba a ser muy buena cosecha, arrendó varios molinos de aceite, lo que le permitió ganar mucho dinero, demostrando —en palabras de Aristóteles— "que es fácil para los filósofos enriquecerse si quieren, pero que no se afanan en ello" (vid. Lledó, 2013: 28).

Christine Lagarde, que ha sido tres veces ministra en el gobierno francés (de Agricultura y Pesca, primero; de Comercio, luego, y de Economía, Finanzas e Industria, finalmente), dijo no hace mucho tiempo —en su condición de directora del Fondo Monetario Internacional— dirigiéndose a quienes se quejaban de la crisis económica: "trabajen más y piensen menos". Si una autoridad como la que ella representa, a la que se le presuponen muy buenos conocimientos, opina de esa manera, está claro que a muchos de quienes tienen la responsabilidad de gobernar las sociedades actuales no les interesa tanto hacer lectores (con toda su consecuente capacidad de reflexión y enjuiciamiento) como hacer consumidores.

Ser lector no es sólo saber leer, es decir, conocer los mecanismos que posibilitan unir las letras en sílabas, éstas, en palabras, y las palabras insertarlas correctamente en oraciones, ni siquiera es conocer las reglas gramaticales más elementales. Con todo eso sabremos leer, pero no seremos lectores: las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias. La clave para lograrlo está, como en tantas otras ocasiones, en el conjunto de la sociedad, que en los momentos que vivimos es una sociedad que alienta la facilidad, la

superficialidad y un malentendido pragmatismo, despreciando la dificultad, el esfuerzo, la crítica o el pensamiento propios.

El aprendizaje lector se limita en demasiadas ocasiones a la adquisición de esos mecanismos nombrados, es decir, los que conducen al dominio mecánico del código escrito. La enseñanza de la lectura debiera ser la enseñanza de la comprensión de la lectura, de modo que, tras ese aprendizaje, el lector pudiera desarrollar su competencia lectora. Con su habitual clarividencia, Alberto Manguel ha señalado:

Leer es una de las técnicas básicas de todo ciudadano activo en una sociedad llamada letrada. Para cumplir con ciertas responsabilidades cívicas y disfrutar de ciertos derechos sociales, un ciudadano necesita saber descifrar el código a través del cual la sociedad formula reglas, instrucciones, advertencias y anuncios de todo tipo […] Pero leer tiene también un significado más complejo. Leer […] es el arte de dar vida a la página, de establecer con un texto una relación amorosa en la cual experiencia íntima y palabra ajena, el vocabulario propio y la experiencia de otro, convergen y se entremezclan como las aguas de dos ríos y se funden en un solo caudal [Manguel, 2007: 11].

Ésa es la esencia del lector literario, de ese lector que da título a este libro. Un lector competente que, cuando elige un libro, no se deja llevar por la publicidad o la información no contrastada; un lector que —antes de su elección— se interesa por el autor y el título, que mira la cubierta y lee el texto de la contracubierta, que busca el tema de que trata, que hojea el índice, incluso lee la primera página, porque es consciente de que un buen inicio puede “enganchar” a su lectura a los buenos lectores (en la historia de la literatura hay maestros de los inicios, como Cervantes, Pérez Galdós, García Márquez o Vargas Llosa); un lector que lee habitualmente, que tiene sus propios gustos y opiniones.

El lector literario comparte sus experiencias lectoras con otras personas (comenta, sugiere, reflexiona), sabiendo que todos los libros no les gustan a todos los lectores, que siempre hay un libro para cada lector. El lector literario casi nunca desaconsejará la lectura de un libro: dirá que a él no le gustó. El lector literario puede abandonar la lectura de un libro, aunque ya la haya

iniciado, porque no empatiza con él —sencillamente, porque no le gusta—, sabiendo que eso no es un desdoro ni una frivolidad, sino un derecho.

En el libro que el lector tiene en sus manos se habla de muchos de los aspectos que son importantes en la formación del lector literario o que están relacionados con ese concepto de lector: la competencia literaria, la importancia de las primeras lecturas y de la literatura infantil y juvenil, de la literatura popular y las lecturas escolares, de los clásicos literarios y las prácticas escritoras, con espacio en los dos últimos capítulos para los nuevos lectores y para el placer de leer, algo —esto último— que, como se verá, sólo es posible en los lectores literarios, buenos lectores que han recorrido previamente un camino lector difícil y esforzado, pero lleno de retos.

[1] Sobre la influencia y los nuevos usos de la tecnología y las redes sociales aplicadas a la lectura literaria, vid. cap. 9, “Los nuevos lectores”.

1. Funciones sociales (y educativas)

de la literatura

Desde que tenemos constancia de la vida humana en la tierra, la fascinación por crear, contar, leer y escuchar relatos e historias ha sido una constante de las personas, en cualquier espacio y en todos los tiempos.

Literatura. 1. Arte que emplea como instrumento la palabra. Comprende no sólo las producciones poéticas, sino también las obras en que caben elementos estéticos, como las oratorias, históricas o didácticas […] 3. Conjunto de las producciones literarias de una nación, una época o un género [Real Academia Española de la Lengua, 1992: 894].

La literatura es un producto de la creación del hombre que usa la lengua (lenguaje literario) con una finalidad estética y como resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo.

En el conjunto de la educación del hombre en una sociedad como la del siglo XXI, dominada por la moderna tecnología y los medios de comunicación, deberíamos preguntarnos qué papel cumple la literatura. Muñoz Molina dijo hace unos años que la literatura es un "lujo de primera necesidad" (1993: 44), probablemente porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona.

Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y, con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad, puesto que la literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o leyendas, hace

posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando —además— la interpretación que la sociedad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de las personas en las diferentes épocas. Por ello, es difícil que la literatura desaparezca, porque es una parte importante de la humanidad, de la que ésta no podrá desprenderse, ya que nunca podrá desprenderse de su necesidad de contar y de contarse historias.

Quien tenga la responsabilidad de mediar entre libros y lectores (de manera especial, los profesores), y sobre todo si los lectores son niños, adolescentes o jóvenes, no debe olvidar que la lectura literaria posibilita en el lector la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar que tienen las personas, una necesidad básica en todas las edades. Por otro lado, la lectura literaria ayudará al niño lector y al lector adolescente —es decir, a las personas en las primeras etapas de la vida— a captar ideas o sentimientos, a desarrollar la imaginación, a simular situaciones o estados de ánimo, a experimentar sensaciones o a viajar figuradamente a otras épocas o a otros mundos.

La incuestionabilidad del papel educativo de la literatura, también de su función social, fue precisada por diversos profesores universitarios (Emilio Alarcos, Rafael Lapesa o Manuel Alvar, entre otros) hace más de cuarenta años (vid. VV.AA., 1974); sirva como ejemplo que en la introducción a aquel texto Dámaso Alonso afirmaba que:

Las cuestiones culturales han de pensarse mirando hacia el futuro. Deseo más literatura en los planes de enseñanza y que sea preceptivo enseñarla, desde el principio, no con una retahíla de nombres y fechas, sino principalmente por la lectura y comentario de las obras maestras, en ediciones acomodadas a los distintos niveles. Hay que despertar hacia la lectura gustosa al que, sea por lo que fuere, no ha sentido el aguijonazo de la vocación. Hay que formar más profesores de literatura y para todos los grados de la enseñanza. Que el hombre […] del siglo XXI tenga una inteligencia cultivada, una mente clara, y que sepa expresarse en una lengua útil y eficaz para la relación con los demás [Alonso, 1974: 17].

En esos años, algunos de aquellos profesores coincidieron en la necesidad de precisar qué enseñar en literatura, de modo que se diera sentido a los conocimientos literarios, por un lado, y a que la lectura fuera practicada regularmente por un mayor número de personas, por otro. Como todo ello, pasado este tiempo, parece no haberse cumplido, aunque han surgido nuevas y autorizadas voces (vid. Villanueva, 1994: 12) que afirman el papel insustituible de la literatura en la recta formación de los ciudadanos, en el sentido "plural y democrático".

En los últimos años se han señalado algunas características de las sociedades del nuevo milenio siendo coincidente en casi todas las opiniones estas tres: los modos de producción, las nuevas tecnologías de la comunicación y los sistemas de democracia política. Las tres son, en buena medida, una consecuencia de los profundos cambios que afectan a las sociedades postindustriales, de los que se derivan una serie de problemas que afectan también a la educación, por un lado, y algunos nuevos retos a los que se va a tener que enfrentar la sociedad, por otro, como la globalización, las comunicaciones, el desarrollo tecnológico, la intolerancia religiosa, el mestizaje cultural, los nacionalismos exacerbados, las grandes bolsas de pobreza o las migraciones.

El mundo, desde sus orígenes, nos ha ofrecido continuos ejemplos de la necesidad que el hombre ha tenido de comunicar mensajes a los demás hombres: desde las pinturas rupestres hasta las redes sociales, pasando por las inscripciones romanas, los pliegos de cordel medievales, la fotografía, el libro, el periódico, el teletipo, el teléfono o internet; todos ellos, y algunos otros, han sido vehículos que permitieron —y que permiten— la comunicación de ideas, de historias, de noticias o de sentimientos. Pero ha sido la cultura del libro, particularmente la literatura, la que ha permitido a las personas disfrutar, reír, emocionarse, llorar, pensar, sentir o soñar con textos de muy distinto tipo y escritos en épocas diferentes.

Sin los libros hoy no podríamos saber por qué en el siglo XIV el Arcipreste de Hita escribía en primera persona picantes aventuras de amor impropias de su condición de clérigo; ni cuáles fueron las razones por las que Cervantes dedicó casi todo su talento creativo a componer novelas, un género que, en su época, no aportaba la popularidad, el dinero y el prestigio que daban la poesía y el teatro; o por qué Sor Juana Inés de la Cruz y Góngora son excelentes ejemplos de la

misma poesía barroca, pero escrita desde los dos lados del Atlántico; o por qué los artistas europeos de la primera mitad del siglo XIX, los románticos, reaccionaron con fuerza contra la forma de entender el arte de los "ilustrados" del siglo anterior; o cómo la prensa contribuyó en su momento a que el sufragio universal fuera un derecho irrenunciable de los ciudadanos; o por qué las sociedades de la segunda mitad del XIX se fascinaron con los avances científicos de la época (fotografía, máquina de vapor o ferrocarril), propiciando un primer y tímido desarrollo industrial; o por qué no eran disparatados los excéntricos viajes propuestos por Julio Verne hace más de cien años; o cómo vivía, sentía y pensaba, a mediados del siglo XX, una niña como Pippi Mediaslargas, en una sociedad gobernada por una absurda idea, impuesta por los pedagogos del momento: la de que a la infancia había que separarle realidad y fantasía.

¿Qué otra manifestación artística hace posible que compartamos, como lectores, las preocupaciones de los castellanos medievales por la reconquista de sus territorios del modo en que las recogió la literatura épica? ¿O que nos emocionemos con los sueños de Sor Juana Inés de la Cruz o Quevedo, las dudas de Unamuno o Borges, las soledades de Juan Ramón Jiménez, las angustias de Juan Carlos Onetti, las pasiones de Neruda o Lorca, los pensamientos de Octavio Paz, las preocupaciones sociales de Lygia Bojunga o el mundo mágico de Rulfo, que pueden leerse en sus respectivas obras? ¿O que nos sintamos partícipes de la vida de ciudades que, de modo muy particular, nos han mostrado algunos autores en sus novelas: Londres en Dickens, Madrid en Pérez Galdós, París en Julio Cortázar, Barcelona en Juan Marsé, Ciudad de México en Carlos Fuentes, La Habana en Cabrera Infante, Estambul en Orhan Pamuk, o Nueva York de Paul Auster? También la literatura infantil y juvenil, en los últimos cincuenta años más claramente, ha sabido mostrar la mayoría de los caminos por los que transitaba la vida de los hombres, aunque a veces fueran trágicos: hay escritores que cuentan a los jóvenes lectores, incluso a los más pequeños, el drama de la infancia pobre y marginada (Janer Manila en Samba para un menino da rua), el sufrimiento en los campos de refugiados (Elena O'Callaghan en El color de la arena), las persecuciones (Judith Kerr en Cuando Hitler robó el conejo rosa), la maldad (Francisco Hinojosa en La peor señora del mundo), la lucha del pueblo saharaui (Ricardo Gómez en El cazador de estrellas) o las dictaduras contemporáneas (Antonio Skármeta en La composición).

Sin las palabras, sin los textos, sin los poemas, sin la literatura, es imposible entender el amor, la tristeza, la alegría o la amistad, es decir, la vida. En los siguientes versos del "Poema 12" de Veinte poemas de amor y una canción

desesperada, Pablo Neruda (1973: 27) podemos comprobarlo:

Para mi corazón basta tu pecho,
para tu libertad bastan mis alas.
Desde mi boca llegará hasta el cielo
lo que estaba dormido sobre tu alma.

Es en ti la ilusión de cada día.
Llegas como el rocío a las corolas.
Socavas el horizonte con tu ausencia.
Eternamente en fuga como la ola.

He dicho que cantaban en el viento
como los pinos y como los mástiles.
Como ellos eres alta y taciturna.
Y entristeces de pronto, como un viaje.

Acogedora como un viejo camino.
Te pueblan ecos y voces nostálgicas.
Yo desperté y a veces emigran y huyen
pájaros que dormían en tu alma.

FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA LITERATURA

En todos los momentos de la historia de la humanidad, la literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo (sus avances, injusticias, peligros, diferencias, culturas, historias) y sobre las personas (sus sentimientos, emociones, sueños, pasiones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas), haciendo posible que el lector percibiera, por medio de los ojos del escritor, es decir de “otro”, formas diferentes de expresar estados de ánimos comunes a todas las personas, sin diferencias de condición, raza, cultura, lengua o ideología. Invito a leer el poema “Recuerdo infantil” en el que Antonio Machado refiere la cotidianeidad de una clase escolar (aula, alumnos, maestro), de manera personalísima y precisa:

Una tarde parda y fría

de invierno. Los colegiales

estudian. Monotonía

de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel

se representa a Caín

fugitivo, y muerto Abel,

junto a una mancha de carmín.

Con timbre sonoro y hueco
truena el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección;
“mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón”.

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.
[Machado, 1988: 430]

Además, el proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad de todas las personas, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo.

La función socializadora de la literatura que, desde sus orígenes, ha hablado a personas haciendo posible que lectores de una época pudieran ver con ojos diferentes cómo eran otras sociedades, otras personas y otros escenarios, es la

razón fundamental por la que determinadas obras literarias se han convertido en clásicos que —ya lo explicaremos más adelante— deben ser leídos en cuanto puedan leerse, porque son no sólo modelos de literatura, sino también ejemplos de conductas, acciones o transformaciones que se han desarrollado en sociedades diferentes a la nuestra, que han contribuido a la formación de un imaginario cultural que no puede ser ocultado, porque —entre otras cosas— ha facilitado diferentes lecturas del mundo.

Falta mucho camino que recorrer para que la lectura sea una práctica normalizada entre la gran mayoría de los habitantes del mundo. Alberto Manguel, refiriéndose a la relación con la lectura de las sociedades desarrolladas, ha afirmado que:

No somos una sociedad letrada. Nuestra sociedad acepta el libro como un ingrediente dado, aunque anticuado. Pero el acto de la lectura, que en una época era considerado útil y prestigioso, cuando no peligroso y subversivo, ahora se acepta de manera condescendiente como un pasatiempo, un pasatiempo lento, que carece de eficiencia y que no aporta nada al bien común [Manguel, 2004: 28].

Leer es una creación de la humanidad que no es natural, sino una práctica social que ha tenido diversas realizaciones a lo largo de la historia; y, sin embargo, leer es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: incluso a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores. En nuestras sociedades no se ha extendido el convencimiento de que la lectura es un instrumento poderoso para organizar la información y el conocimiento. El estilo de vida actual privilegia la simple información, es decir, la lectura de meros titulares de prensa, de datos, de noticias o de lecciones, y no tanto de sentimientos, de historias o de emociones. La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, no son objetivo básico de la práctica lectora. Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Los peligros de practicar sólo esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector

que no tiene adquirida la competencia lectora, es decir, si no es capaz de discriminar y enjuiciar lo que lee. Aunque, a veces, se pueden confundir, “información” no es lo mismo que “conocimiento”. La “información” es algo externo, superficial y rápidamente acumulable, que sólo se convertirá en “conocimiento” si se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia, pero eso no es posible sin competencia lectora. Sin embargo, el conocimiento es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción.

En la sociedad del siglo XXI, en la que los poderes tienden a desatender y despreciar los valores de la lectura literaria, buscando la preparación de los jóvenes para su acceso inmediato a un mercado laboral competitivo, mediante una educación en la que se aprende “para algo concreto”, la lectura tiene un valor exclusivamente instrumental. Pero nada justifica que las sociedades desarrolladas de hoy, a través de sus programas de gobierno, sus planes educativos, sus métodos de enseñanza y sus medios de comunicación, se aferren a los criterios de tecnócratas, gestores y asesores que no terminan de entender para qué debemos enseñar literatura y por qué es importante hacerlo, olvidando que, fundamentalmente, debiera ser para desarrollarnos como personas, para entender cómo funciona el mundo, para ser lectores competentes y, en último término, para el ejercicio de una profesión concreta; y que, en cambio, buscan atender sólo lo que los “mercados” van necesitando, apostando por aquello que es útil a corto plazo y evitando el esfuerzo de aprender cosas que ayudarán a reflexionar sobre el mundo, el pasado y el presente, y a entenderlo y enjuiciarlo mejor y más críticamente, como si consideraran que todo eso es un asunto de menor enjundia.

La literatura, como el resto de las humanidades no se mide por patrones cuantitativos, como —en ocasiones— nos quieren decir; sí se pueden medir la frecuencia o los hábitos lectores, o se pueden cuantificar las tendencias lectoras o los temas más tratados o demandados por escritores y lectores, pero ¿cómo se va a medir la capacidad para generar belleza de la poesía? ¿O la trascendencia que tuvieron acontecimientos como la invención de la imprenta? ¿O los cambios que se produjeron en el tránsito del mundo medieval al renacentista? ¿Cuál es la escala de las emociones que provoca la pintura de Velázquez o la música de Mozart? ¿Con qué tantos por ciento comprenderemos la vida de las personas en otros tiempos? La literatura, como los demás estudios humanísticos, debieran medirse por su capacidad para formar a las personas, algo elemental pero difícil, que posibilitará —además— que seamos más educados, que conozcamos

nuestros derechos, pero que también nos responsabilicemos de nuestros deberes, en el conjunto de una sociedad que no debiera sentirse agredida por la mala educación de ninguno de sus ciudadanos.

No sé si estos nuevos tiempos facilitarán que un editor pueda comprar un libro antes de ser escrito (los llamados proposals), movido sólo por criterios de mercado, como cuenta —a modo de gamberrada— García Ureta (2011: 99) que podría ser el proposal de un clásico como Madame Bovary:

Siglo XIX, Francia, una joven casada con un médico de provincias, sueña con el amor. Desgarrada entre un marido aburrido y un amante, y luego otro; agobiada por las deudas que se acumulan a diario, la mujer se suicida. El libro va destinado a un amplio público femenino.

Continuando la broma, ante la propuesta de escritura de ese libro, imagina la respuesta que el editor daría al autor que la hubiera hecho:

Muy bien —dice el editor— basta con pasar del siglo XIX al XX e incluir un par de amantes más. Dale un poco de alegría al marido; que sea gay, por ejemplo. ¡Y nada de suicidio final! Eso no se lo creería nadie.

NECESIDAD DE LA LITERATURA

Los hombres, todos los hombres, deberían leer textos literarios con la naturalidad con que hablan y con la cotidianeidad con que se relacionan entre sí, porque leer es una parte más de la vida, mediante la que podemos ponernos en contacto con otros mundos, con otros sueños, con otros pensamientos. Pero el mundo actual ofrece un abanico de posibilidades de ocio que compiten ventajosamente con la lectura: la televisión por encima de cualquier otra, y, junto a ella, las redes sociales, las series televisivas, internet o los móviles. Además, hoy, las sociedades de todo el mundo infravaloran, y en ocasiones desprecian, los estudios y saberes humanísticos, sin saber compatibilizarlos con la defensa del moderno pragmatismo que ofrecen como bandera; en este contexto, no debe extrañarnos la marginal valoración social que se hace de la literatura y, en general, de la lectura de textos escritos, sean literarios, históricos, filosóficos, religiosos o políticos, es decir, textos que aportan al lector conocimientos, sensibilidad o juicio.

No debemos olvidar que la lectura, que siempre es, con anterioridad, la escritura de otro, nos transportará a algún mundo, probablemente desconocido, en el que podremos vivir todo tipo de aventuras, conocer hechos maravillosos y sorprendentes, descubrir otras formas de vida y de pensamiento o escuchar a personajes legendarios.

Si estamos convencidos del papel de la literatura en el desarrollo completo de las capacidades de la persona, admitiremos que los textos literarios son hoy más necesarios que nunca, aunque sólo sea para contrarrestar los efectos inmediatos que tienen los modernos medios de comunicación que, por su naturaleza transmisiva unidireccional, facilitan la ausencia de opinión propia de la persona y una cierta pasividad en el proceso de recepción de los mensajes.

Ya en 1974, Dámaso Alonso señalaba que no hay mejor manera de enseñar literatura que la lectura directa de las obras, y que son muchas las experiencias lectoras que marcan la vida del hombre, desde la misma infancia:

No hay probablemente hombre que no reciba el hálito mágico de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya en rimas y juegos infantiles; hasta el adulto analfabeto llega en canciones y coplas […] [Alonso, 1974: 11].

Son experiencias lectoras naturales (en otro capítulo me referiré a las primeras lecturas), que si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la competencia literaria adquirida, o en situación de poder llegar, fácilmente, a adquirirla, lectores literarios a fin de cuentas.

En el caso particular de los docentes, la necesidad de la enseñanza de la literatura en su formación se justifica sobradamente por su responsabilidad como mediadores entre los libros y los lectores. Sobre ello, ya decía Pedro Salinas que:

El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera como algunos creen, y sólo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala [Salinas, 1983: 170].

La literatura cobra todo su sentido cuando somos conscientes de que es la depositaria de las vidas, los pensamientos, las emociones y los sueños de las personas, sin diferencias de razas, culturas, lenguas o ideologías.

2. La “competencia literaria”

Sabido es que la literatura es un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas, recursos y criterios expresivos y comunicativos. Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones e interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debiera ser el objetivo principal de la enseñanza de la literatura y el objetivo final en la formación del lector literario.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Pero enseñar literatura es difícil porque el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica. La realización de la literatura, como acto de comunicación, se produce gracias a ese lenguaje especial, el lenguaje literario, que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él y de otros lenguajes especiales, tiene una función propia y exclusiva, la poética, que es una función estructuradora, ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje; pero el código que usa el emisor es ciertamente "extraño", pues está lleno de artificios, convenciones y violencias lingüísticas (isometrías, rimas, acentuación en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cambios de significado, diferentes combinaciones de palabras, repeticiones). A ello se añade que los textos literarios, que no son unívocos ni objetivos comunicativamente, tienen capacidad para connotar y ser interpretados de diversas maneras por distintos lectores en épocas o momentos diferentes, entre otras razones porque son autónomos significativamente.

A mediados del siglo XX, las teorías críticas del formalismo y estructuralismo propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, al sustituir la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores por el análisis de los textos literarios, aunque ello no supuso una mejora significativa en la lectura de obras literarias completas por amplios sectores de público lector. Todas las teorías literarias que se centraban en el estudio del texto literario buscando la "literariedad" (no sólo el formalismo o el estructuralismo, también la estilística, la glosemática, la sociocrítica o la nouvelle critique) fueron desplazadas después por las que estudian la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de competencia literaria, al que más adelante me referiré y del que ya hablé en Cerrillo (vid. 2010: 85-104).

Para los actuales paradigmas educativos, así como para las modernas corrientes de crítica literaria (teoría de la recepción, intertextualidad o semiótica), los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura resultan demasiado limitados. Formar lectores literarios implica y exige enseñar a apreciar la literatura o, al menos, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla, antes que enseñar historia literaria (aunque sin descartar, en el momento adecuado, esta enseñanza), porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva, crítica e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias, sus géneros, sus épocas y sus autores. Por ello, el abordaje del texto literario y, en general, la enseñanza de la literatura, debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura, la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria, la atención a la experiencia literaria previa y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas.

Todo acercamiento al texto literario debe tener en cuenta que la literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de ellos. Además, la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco del sistema cultural en que se ha producido; un marco que, además, es cambiante, y en el que los participantes en la comunicación literaria, es decir los lectores literarios, deben tener la competencia literaria que les permita acceder a la codificación literaria, más allá de la puramente lingüística. Esta competencia debe ser adquirida progresiva y metódicamente.

LA “COMPETENCIA LITERARIA”

El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo.

Gonzalo Torrente Ballester (1994: 9), con su peculiar ironía, relató una parte de su experiencia como profesor de literatura, lamentándose de las dificultades que encontraba para interesar a sus alumnos por las obras literarias y abogando por la búsqueda de procedimientos que lograran atraer a los jóvenes a los grandes textos literarios:

Era fácil convencerlos de la utilidad de la sintaxis, no así de la literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos y los expliqué cabalmente ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno solo entre cuarenta, porque ese solo se encuentra siempre.

La enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de “educación literaria” que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir lectores con competencia literaria. Probablemente, en ello esté la dificultad del estudio de la literatura porque es algo que necesita “percibirse” por medio de:

[…] un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su "aprendizaje/conocimiento". La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, en el proceso de lectura, y la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector [Mendoza, 2001: 48-49].

Para el logro de la competencia literaria es necesario, con carácter previo e imprescindible, leer comprensivamente, primero, y tener competencia lectora, después, ya que la competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura, mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto, y no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje, que puede ser dificultado por esa complejidad referida, consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: las experiencias lectoras previas de quien lee, la relación del texto con el contexto, la transmisión oral o escrita de la obra literaria, el género literario, las convenciones literarias, los recursos estilísticos, la consideración de la obra como clásica o, incluso, el soporte en que se lea la obra literaria. Por eso, no es suficiente una enseñanza de la literatura que atienda sólo al conocimiento de movimientos, autores y obras, sino que debe buscar que el alumno aprenda a leer literariamente, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que le aportará conocimientos culturales, análisis del mundo interior, juicio crítico y capacidad para interpretar la realidad exterior. El lector "competente" se construye con la suma de diferentes experiencias lectoras, de dificultad creciente, realizadas por voluntad propia y no en el contexto de su aprendizaje reglado, es decir, el escolar.

Frente a ello, llama la atención la incipiente existencia de una llamada "literatura electrónica", creada por los autonombrados ciberartistas (vid. en internet ELO o Eliterature.org) y acogida en los fondos bibliotecarios de instituciones tan prestigiosas como el Massachusetts Institute of Technology (MIT) por medio de diferentes servidores de internet. Es una literatura que no cuenta sus lectores sino el número de visitas a sus webs, y tampoco cuenta el número de lectores que

terminan de leer una novela cuya lectura han iniciado. En este tipo de literatura (no sé si podríamos evitar denominarla así), la escritura es sólo un elemento más, quizá el hilo conductor en algunos casos, pero junto a ella están las imágenes, los hipervínculos, la animación o la posibilidad de reescritura. Pienso que lo importante de ella no es lo que narra, sino la forma en que se hace; por eso, dudo que los lectores que lean sólo esta literatura puedan llegar a adquirir la competencia literaria.

En la competencia literaria intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar el proceso que conduce al lector literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura de tradición oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector.

La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias [Mendoza, 2001: 19].

Las primeras experiencias infantiles con el aprendizaje literario escolar no siempre se producen en las condiciones más propicias para favorecer ese aprendizaje: me refiero a la desconexión de esas primeras experiencias “oficiales” con las que el niño ya ha vivido y que forman parte de su pequeño “patrimonio literario”, es decir de ese intertexto referido por Mendoza. En los primeros años de vida, el niño aprende, escucha y practica canciones de cuna,

juegos mímicos, adivinanzas, trabalenguas, oraciones, cuentos maravillosos, sencillas historias rimadas, canciones, retahílas de diverso tipo. Además, hoy, junto a esa primera literatura de tradición oral, conviven otros acercamientos a la lectura que el niño recibe con la mediación obligada de un adulto, y que también forman parte de esas primeras experiencias lectoras: álbumes ilustrados, libros sin palabras, libros de conocimientos, versiones digitales y animadas de cuentos populares, diferentes "apps" para tabletas y teléfonos o libros juego.

En esos primeros momentos —volveré a hablar de las primeras lecturas en el capítulo 3—, las palabras y las frases pueden no significar nada concreto para los niños (salvo algunos casos, como los libros informativos o de conocimientos), siendo fundamental el aspecto lúdico que aportan el ritmo, la rima o la música del texto, así como el apoyo de las imágenes, que, en su conjunto, son la importantísima base por la que los niños pueden reconocer esas palabras como un lenguaje especial, que identifican con el lenguaje del juego. Estas experiencias son los pasos iniciales del proceso de formación del lector literario, que tendrán su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen comenzar con el acceso del niño al lenguaje escrito, lo que supone una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con la lectura de textos escritos, y a su aprendizaje inicial de la lectura (codificación y descodificación de signos o empleo de elementales estructuras gramaticales) se unirán actividades comprensivas, significativas e interpretativas, porque como dice Daniel Cassany (2006:10):

El punto de partida es que leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir.

Se debe enseñar literatura desde el convencimiento de que hay que "formar lectores literarios", es decir, lectores con capacidad para interpretar y analizar, lectores con capacidad también de valorar y enjuiciar una obra literaria, para lo cual es imprescindible que los profesores intervengan, al menos en los

momentos iniciales de la enseñanza, preparando y estimulando la disposición de los estudiantes para que se sientan atraídos por la lectura literaria. Como podremos ver en el siguiente capítulo, en el proceso de formación del lector literario son muy importantes las primeras lecturas, tanto las que las personas hacen antes de incorporarse al sistema educativo, como las que realizan en los primeros años de su incorporación al ámbito escolar.

Las personas que practican la lectura literaria asiduamente son personas con la competencia literaria adquirida, que ejercitan con esa lectura tanto el pensamiento y la imaginación como su capacidad para decidir, compartiendo vivencias, sueños, ideas o vida con quienes pueblan los textos literarios y, a veces, también con quienes los escribieron.

3. Las primeras lecturas

Las lecturas que tienen la capacidad de despertar en los primeros años de vida de los lectores la emoción, la curiosidad y la sorpresa quedarán en sus memorias —probablemente—para toda la vida. Las primeras experiencias infantiles con los textos literarios se producen en el ámbito familiar y, un poquito después, en la escuela. Respecto al primero de esos ámbitos, Joëlle Turin ha señalado que:

La sociedad tradicional ha puesto al alcance de madres y nanas un repertorio de canciones infantiles, canciones de cuna, rimas y juegos verbales que le dan valor a la voz, la melodía, el ritmo, la entonación y las sonoridades, lo cual agudiza la percepción de los sonidos y la impregnación rítmica, que a su vez ayuda también a construir las nociones de causalidad y de temporalidad [Turin, 2014: 15].

En los primeros años de vida el niño aprende, escucha y practica todo lo que indica Turin, además de retahílas, adivinanzas, oraciones, cuentos maravillosos o sencillas historias dialogadas o rimadas, y, con la ayuda de un mediador adulto cercano, “lee” libros de imágenes y álbumes ilustrados.

Ya dije que en esos primeros momentos, las palabras poéticas no tienen valor significativo para los niños, siendo fundamental el aspecto lúdico que aportan otros elementos, como el ritmo, la música o las ilustraciones, en el caso de los textos escritos. La posibilidad de experimentar el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos es uno de los grandes valores de la autonomía del discurso artístico; en estos casos, la palabra es propiedad del niño, quien la manejará sin atender a sus significados posibles, sino con el fin de que le sirva de necesario apoyo en el desarrollo de determinados juegos, es decir que, en esos casos, la función referencial del lenguaje tiene poco peso frente al poder que pueda tener para crear imágenes y despertar la imaginación. Las formas, el ritmo y los sonidos, en sí mismos, constituyen el soporte del texto, fascinando al pequeño receptor e incitándolo a repetirlos, en una continua recreación de los juegos.

Estas experiencias iniciales son los primeros pasos del camino del aprendizaje literario, que tendrán su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen iniciarse con el acceso del niño al lenguaje escrito, lo que supone una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con nuevas experiencias lectoras, la de los textos escritos. Pero sucede que, cuando el chico llega a la escuela e inicia el aprendizaje reglado, no siempre se producen las condiciones más propicias para favorecer su relación con las lecturas literarias, pues, a menudo, tiene lugar una desconexión de las primeras experiencias "oficiales" con las experiencias que el niño ya ha vivido y que forman parte, en el caso de la lectura, de su pequeño "patrimonio literario", en el que se incluyen los saberes espontáneos y naturales que ha ido aprendiendo en el entorno familiar, y que debieran ser el basamento sobre el que se construyan los conocimientos reglados, a los que va a acceder con su llegada a la escuela. ¿Por qué?

Porque las primeras lecturas literarias posibilitan los inicios de la construcción del primer mundo imaginario del niño, que es el primer contacto para que, como lector, experimente la capacidad transformadora de la literatura; pero, al mismo tiempo, esas lecturas pueden dar respuesta a la necesidad de imaginar que tienen todas las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos.

A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda [Martín Garzo, 2004: 11].

LA IMPORTANCIA DE LA VOZ MEDIADORA DEL ADULTO

En muchos países son frecuentes las denuncias de pérdida de lectores una vez finalizada la educación obligatoria. La pérdida de lectores suele ser un proceso lento pero continuado que, quizá, tenga su origen en la metodología con que se enseña la lectura y la escritura. No es suficiente enseñar los mecanismos para poder leer y escribir; ése es sólo el primer paso para que las personas puedan leer comprensivamente y, luego, ser dueños de su propia competencia lectora, porque leer no es sólo el acto de descifrar unos códigos escritos; leer es más: es comprender, interpretar, enjuiciar, evocar, asociar, deducir, analizar. Todo ello se cumplirá tras un largo recorrido de ejercitación y práctica que va mucho más allá del mero aprendizaje de la lectoescritura. Enseñar a leer es más sencillo que lograr la creación de hábitos lectores estables: a la edad en la que se aprende a leer, el nuevo lector puede dejar de ejercitar esa destreza enseguida, si la lectura no es una práctica habitual en su entorno más próximo o si tiene dificultades para acceder a los libros.

Las personas no llegan a ser lectores de modo automático; los lectores se hacen mediante la práctica de la actividad lectora, que es un proceso al que acceden tras el aprendizaje citado de los mecanismos lectoescritores, un aprendizaje que tiene un principio y un final. Por eso, los hábitos lectores deben fomentarse lo antes posible, porque en el periodo de la infancia es cuando, por motivos escolares, el individuo tiene una práctica habitual de la lectura, aunque sólo sea la derivada de la exigencia del estudio; es decir, en principio será más fácil trabajar para no perder un lector que recuperarlo una vez perdido.

En todo ese proceso, que se desarrolla durante los primeros años de vida de las personas, hay dos voces mediadoras adultas que intervienen de una manera decisiva: una procede del ámbito de la familia y la otra del ámbito de la escuela. En la familia el contacto del niño con el lenguaje escrito se produce mucho antes de que aprenda a leer; además, en la vida actual estamos rodeados de textos escritos por medio de los que se nos transmiten mensajes de diverso tipo: informativos, instructivos, divulgativos, publicitarios, coercitivos… El lenguaje escrito es una realidad que está presente, de muchas maneras: en los transportes,

en la calle, en la televisión, en los comercios, en internet o en el cine se nos comunican mensajes escritos permanentemente.

Un niño puede estar ya motivado hacia la literalidad antes de iniciar su proceso de aprendizaje en la escuela, puede tener despiertos sus deseos de leer y escribir. De hecho, algunos niños antes de tener contacto con la escuela son capaces de "representar que leen": toman el libro en su posición correcta, lo abren e inician un discurso con las características del lenguaje escrito, van pasando páginas y narrando una historia, o simplemente describiendo sus ilustraciones, pero con unas connotaciones muy distintas al lenguaje coloquial que emplean en las interacciones habladas. Esto indica un caudal de conocimiento sobre la lectura imprescindible para acceder al dominio del código escrito, pues aunque el lenguaje escrito se construye sobre el lenguaje oral, tiene peculiaridades que lo hacen diferente y que suponen un paso más en las adquisiciones culturales. El lenguaje escrito implica superponer un código gráfico arbitrario al lenguaje oral (también arbitrario), pero implica además el conocimiento de las grafías, de unas reglas ortográficas y gramaticales, y de unas formas particulares de expresión que no se dan en el lenguaje oral [Larrañaga, 2007: 293].

Quienes no han encontrado en su familia el ambiente propicio para iniciarse en la práctica lectora regular, deberán tenerlo en la escuela, un ámbito en el que es necesario distinguir entre la lectura como obligación y la lectura como placer y entretenimiento, actividades que marcan la diferencia de dos tipos de niños lectores: los que sólo leen porque es un deber escolar y los que leen también porque les gusta. Es fácil deducir, pues, la importancia que tiene el proceso educativo en la formación y en el desarrollo de hábitos lectores duraderos, sobre todo en las primeras edades. En el transcurso de dicho proceso se pondrán en práctica procedimientos diversos que hagan posible un acercamiento al objetivo propuesto: programas básicos de incitación a la lectura, creación de historias colectivas, familiarización con el manejo de un libro, lectura compartida de álbumes ilustrados, estrategias y técnicas de animación lectora, lecturas en grupo, comentario comprensivo de textos, debates sobre lo leído o reescrituras. Todo esto, sin embargo, servirá de poco si no logramos que se supere la histórica prevalencia del libro útil sobre el libro sin expresa utilidad (el libro que "sólo" nos cuenta historias o nos presenta mundos imaginados), o si no orientamos la

selección de lecturas teniendo en cuenta unos mínimos criterios relacionados con la edad de sus destinatarios y, consecuentemente, con su proceso de maduración intelectiva, además de la calidad literaria que debemos exigir a esas lecturas.

Aunque desde hace tiempo se admite que el niño no tiene capacidad de lectura autónoma consciente hasta los seis o siete años, su relación con la literatura —por la vía de la oralidad— comienza en el mismo momento de su nacimiento; por lo tanto, el niño iniciará el periodo escolar (que es su primer contacto con la cultura "oficial") con el conocimiento de canciones, cuentos, álbumes ilustrados, juegos mímicos, retahílas de diverso tipo, oraciones y sinsentidos, dichos o cantados por los mediadores adultos, pero singularmente diferenciados de los que los propios adultos puedan decir o cantar para recreo de ellos mismos. En ocasiones, en el actual sistema educativo ese primer contacto con los textos literarios se ve impulsado y reforzado en el periodo escolar que es previo al aprendizaje lectoescritor, o en una parte de este mismo proceso; por eso, como muy bien precisa Nobile, es importantísimo el momento en que el niño accede a la escuela:

Al ingresar en la escuela, el niño, tanto el que goza de una situación ventajosa como el de la más modesta extracción socio-cultural, tiene una cierta familiaridad con el libro, madurada entre los muros del hogar, en la guardería o en la escuela maternal, una motivación a la lectura más o menos adecuada y estimulada por el universo de signos alfabéticos que lo circunda […] Esta disposición positiva, remotamente preparada por la riqueza y variedad de los estímulos verbales de la primera infancia, alimentada por la narración oral y la lectura del adulto e incrementada por la cotidiana actividad de manipulación de libros-juego y por la "lectura" de álbumes de dibujos y de narraciones por imágenes, podrá verse reforzada o limitada, si no comprometida definitivamente en el futuro, dependiendo de múltiples acontecimientos y circunstancias, comenzando por el delicadísimo momento del ingreso en la escuela primaria y la relación con los primeros libros de más dificultad, experiencias que pueden marcar el destino del niño lector para toda la vida [Nobile, 1992: 30-31].

El niño sí es, por tanto, dueño de una cultura literaria, casi toda ella de tradición popular, ya que por medio de la palabra dicha o cantada por una voz adulta se le

han transmitido breves y reiterativas nanas (“Duerme mi niño, duerme mi bien…”), elementales cantilenas que acompañan fáciles juegos mímicos (“Date, date, date, / date en la mochita, / date, date, date, / hasta escalabrarte”) que, a veces, expresan significados absurdos, incluso auténticos “sinsentidos” (“Palmas, palmitas / higos y castañitas, / almendras y turrón / qué rica colección”); también cuentos de desarrollo lineal, estructural elemental y rápido desenlace (Los tres cerditos); oraciones (“Cuatro angelitos, / tiene mi cama / cuatro angelitos / que me la guardan”), etc. Lo que sucede es que esos materiales literarios, a veces, le son escondidos al niño cuando llega a la escuela e inicia su contacto oficial con la lectura, despreciándose lo que es un patrimonio cultural antiquísimo y muy rico.

En el conjunto de ese patrimonio inmaterial, los cuentos populares (muchos de ellos los incluimos en la categoría de “maravillosos”: Hansel y Gretel, Caperucita Roja, La bella durmiente del bosque, Pulgarcito, Blancanieves) ocupan un lugar importantísimo:

Durante miles de años —no sabemos cuántos— los hombres representaron la vida e imaginaron historias ficticias para contarlas después en voz alta. Puede que, a menudo, las crearan a la vez que las contaban; porque al mismo tiempo que construían el relato podían modificar su sentido, rehacer el significado, llenar de matices y colorear con nuevos tintos sus creaciones. Y la fuerza de estos relatos consistía en que eran capaces de hacer revivir unos personajes, de escribir una determinada situación o un extraño encuentro, de hacer partícipes, de ciertas emociones a quienes escuchaban aquella vez. No había que demostrar nada, simplemente mostrar mediante las palabras que luchan para ser dichas. La palabra también es un gesto, la expresión de un estado interior, de una idea o de un sentimiento al que cada uno confiere su propia energía [Janer Manila, 2010: 18].

LAS PRIMERAS LECTURAS OÍDAS:

CUENTOS MARAVILLOSOS Y CANCIONES DE CUNA

Los cuentos maravillosos, de los que el prototipo sería el cuento de hadas, tienen en lo fabuloso su elemento esencial, aunque no podemos olvidar la importancia que tiene también la transgresión de las leyes naturales: es frecuente la ruptura del orden establecido, lo que no afecta a la naturalidad con que se transmiten los hechos, como si fueran totalmente lógicos; así, además, los entiende el niño en las primeras edades: y es que al niño no le importa tanto la verdad exacta de la historia, como que los sucesos le resuelvan sus preguntas, apetencias, dudas, expectativas y gustos; no puede olvidarse que, aunque un argumento sea fabuloso o irreal, no tiene por qué ser inverosímil.

Los cuentos maravillosos suelen encerrar algún tipo de enseñanza: que hay que extremar las precauciones en determinados escenarios (Caperucita Roja o Hansel y Gretel), que la belleza no siempre está en el exterior (La bella y la bestia), que puede haber una vida que no conocemos, pero que está dormida dentro de nosotros (La bella durmiente del bosque). Pero, probablemente, no es eso lo que satisface la curiosidad del niño que escucha esos relatos de boca de un adulto cercano, sino la aventura, el peligro, la sorpresa, el castigo al malvado, el premio al héroe o los desenlaces felices. No obstante, esas enseñanzas —a veces— ayudan al niño a entender lo que le pasa y lo que sucede a su alrededor, pues como bien dice Martín Garzo (2013: 9):

Los cuentos no sólo son importantes por las enseñanzas que contienen, sino porque prolongan el mundo de las caricias y los besos de los primeros años de la vida y devuelven al niño al país indecible de la ternura.

Y eso debió ser así desde tiempos inmemoriales, pues no es disparatado pensar que los cuentos nacieron en la prehistoria, junto al fuego de una caverna, en

donde un cazador narraba a los miembros de su tribu, niños o adultos sin discriminación, incidentes, aventuras o episodios, reales o inventados, que había vivido, que había oído contar a alguien o que, sencillamente, eran fruto de su imaginación. Lo fabuloso es lo esencial, pero también lo es la transgresión de las leyes naturales.

En los cuentos maravillosos se suele romper el orden establecido, pero eso no es impedimento para que se transmitan los hechos con toda naturalidad, como si fueran completamente lógicos. El cuento maravilloso suele tener como punto de inicio una pérdida o daño causados a alguien (secuestro, expulsión del hogar, marginación, accidente de la naturaleza), aunque, a veces, también el deseo de disponer de algo concreto; a partir de ahí se desarrolla linealmente la historia en la que se suceden pruebas, adversidades, ayudas, encuentros, persecuciones, etc., con desenlaces que suelen ser felices: encuentro del objeto anhelado, cualquier premio o recompensa, la reparación del mal o carencia sufridos al inicio, un matrimonio feliz, etcétera.

También es patrimonio inmaterial muy importante, y en el tiempo del niño anterior a los citados cuentos, la nana o canción de cuna, un tipo de canción popular que se ha transmitido oralmente de generación en generación, en la que se pueden encontrar muchas de las primeras palabras que se le dicen al niño pequeño. Se admite comúnmente que la nana es una canción breve con la que se arrulla a los niños con la finalidad de que el destinatario de la misma concilie el sueño; su interpretación se produce, en la mayoría de las ocasiones, cuando el niño no se quiere dormir o cuando tiene dificultades para conciliar el sueño. La unión de voz, canto y movimiento de arrullo o balanceo proporcionan a la nana su singularidad más significativa.

Las canciones de cuna son composiciones que requieren la intervención de un adulto como emisor de la cantilena, ya que se dirigen a un receptor muy pequeño: a niños desde su mismo nacimiento hasta los momentos en que empiezan a ser capaces de expresarse oralmente con cierta autonomía, aunque ello no impedirá que se sigan practicando durante más tiempo. No obstante, conviene diferenciar entre la nana que se canta al niño recién nacido y la que se canta al niño que ya anda y que empieza a hablar: con la primera se entretiene al infante con el esbozo melódico de la canción, dicha entre dientes y dándole más importancia al ritmo físico del balanceo que a la propia letra de la nana; con la segunda, cuyo destinatario es un niño un poco mayor que el anterior, lo que dice la nana tiene más importancia, pues el chico ya puede conocer el significado de

muchas palabras y puede, por tanto, entender la exhortación o, incluso, la amenaza que, en ocasiones, se le transmite con el canto de la nana.

La riqueza compositiva de las nanas y la magia que el niño siente con su interpretación han contribuido a impedir que el género terminara desapareciendo, aunque también es cierto que a ello ha ayudado la creación de nanas que han hecho autores consagrados en la literatura general, así como el interés por la fijación escrita y el estudio de estas composiciones que, en ocasiones, han demostrado escritores como Federico García Lorca, que recogió, entre otras, esta conmovedora nana, que transcribió literalmente, y en la que la arrulladora llama al sueño del niño refiriéndose a la dramática ausencia de la madre muerta:

Duérmete, niñito mío,

que tu madre no está en casa;

que se la llevó la Virgen

de compañera a su casa.

[García Lorca, 1996, I: 125]

El género se ha enriquecido, por tanto, con nanas de nueva creación, compuestas por diferentes autores: Unamuno, el citado García Lorca, Gerardo Diego, María Elena Walsh, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gloria Fuertes, Nicolás Guillén, Gabriela Mistral, Pablo Neruda o Carmen Conde, entre otros.

La nana aún se encuentra viva en la tradición de los países de habla hispana, con ese nombre, o con el de canción de cuna, e incluso con otras denominaciones: arrullos, cantos de arrorró o rurrupatas. Su vigorosa existencia en la tradición hispánica se corrobora con documentos que confirman su interpretación desde hace muchísimos años, pero no se trata de una existencia exclusiva del mundo de habla española, pues este tipo de canciones, (con otros nombres, pero con los mismos contenidos y parecidas formas) se interpretaron y se interpretan también en otros países hablantes de lenguas diferentes.

En la tradición de la nana el papel de adulto emisor ha sido femenino, es decir, asumido por mujeres muy cercanas al entorno familiar del niño pequeño: madres, tías, abuelas, hermanas, ayas y nodrizas que cumplen la función de arrulladoras, cantando el sueño del niño y dejando sentir su presencia, siendo la madre la que tiene un mayor protagonismo, madres que, aunque estén cansadas, cantan serenamente el sueño de su hijo:

Duerme, niño chiquito,

duérmete y calla;

no le des a tu madre

tanta batalla.

[Cerrillo, 1992: 62]

O madres que reclaman el sueño de la hija para poder continuar con sus tareas, como en esta nana nicaragüense:

Dormite, niñita,

que tengo que hacer,

lavar los pañales,

ponerme a coser.

Dormite, niñita,

dormite, mi amor,

dormite, pedazo

de mi corazón.

[Gil, 1964: 156]

O madres que protagonizan sentimientos enfrentados: ternura y enfado, nerviosismo y paciencia, soledad y compañía, alegría y tristeza, carencias y regalos, pero por encima de los cuales siempre es perceptible el amor de madre, amor materno-filial, a fin de cuentas, el que más necesita el niño pequeño: un amor plagado de caricias y susurros, siempre complicidades elementalísimas.

La sencillez comunicativa de la nana, en la que un emisor (el adulto) transmite un mensaje (directo, breve y conciso) a un destinatario (el niño) del que no se suele esperar contestación, no es impedimento para que aparezcan elementos que, literariamente, la enriquecen; sirva como ejemplo que el emisor se apoya en determinados personajes —que tienen una función secundaria— para reforzar los contenidos de su mensaje, es decir, para incitar al niño a que concilie el sueño. De este modo, vemos aparecer multitud de personajes de tradición religiosa (La Virgen, Ángel de la Guarda, San Juan, Santa Ana, San Pedro, San Vicente, San Miguel, Santa Isabel):

Duérmete, niñito,

que tengo que hacer;

lavar los pañales,

ponerme a coser

una camisita

que te has de poner

el día de tu santo,

señor San Miguel.

[Miaja y Díaz, 1979: 93]

Pero también aparecen elementos de la naturaleza (sol, luna, estrellas):

Duérmete, niño de cuna,

duérmete, niño de amor,

que a los pies tienes la luna

!!!!!y a la cabecera el sol.

[Cerrillo, 1992: 74]

Animales (gallina, gallo, cierva, burro, pájaro):

Dormite, guagüita,

que viene la cierva

a saltos y brincos

por entre las piedras.

[Gil, 1964: 177]

Y el tradicional y ya mítico “coco”, que siempre que aparece se presenta como una amenaza para el niño a quien se quiere dormir:

Duérmete, niño,

que ahí viene el coco,

y se lleva a los niños

que duermen poco.

[Miaja y Díaz, 1979: 89]

Como amenaza se invocan otros seres que también asustan (“bu”, “cancón”, “loba”, “mora”, “coyote”), provocando en el niño pequeño temores, miedos, angustias o llantos, como el coyote de la siguiente nana mexicana:

Duérmete, niñito,

que ahí viene el coyote,

y te va a llevar

como al guajalote.

[Miaja y Díaz, 1979: 94]

Ante ellos, la voz que dice la composición intenta liberar al niño de todo eso con el arrullo rítmico, afectivo y maternal de la nana que canta. La madre protectora, la madre refugio, la madre cuna, la madre amor es la que conducirá al niño hacia el sueño tranquilo con la voz y la música de la nana. La madre, o cualquier otra mujer que cumpla el papel de arrulladora, será la voz que, desde la canción, calmará angustias, dominará miedos, infundirá aliento, aportará consuelo o reprenderá con cariño.

En la nana nos encontramos con la síntesis del amor filial y el miedo provocado; del cariño y la amenaza explícita; de la realidad y la fantasía. En las nanas está contenida la dualidad de la vida misma desde sus orígenes, así como los sentimientos que más vivamente han caracterizado al hombre, con sus obsesiones, sus amores, sus miedos y sus esperanzas.

No podemos olvidar que la canción de cuna está inventada (y sus textos lo expresan) por las pobres mujeres cuyos niños son para ellas una carga, una cruz pesada con la cual muchas veces no pueden […] Son las pobres mujeres las que dan a sus hijos este pan melancólico y son ellas las que lo llevan a las casas ricas. El niño rico tiene la nana de la mujer pobre […] [García Lorca, 1996, III: 116].

Amor, ternura, emoción, afecto y cariño como antídoto a miedos, temores, angustia, desconsuelo o llanto que pueda tener el niño pequeño, destinatario de la nana. El niño lector, así como el bebé en brazos de su madre, entran mediante esta canción folclórica en una comunidad compartida con otras madres y otros hijos, en una cultura inmaterial que se ha sucedido de generación en generación, que ha dejado honda huella en la memoria, convirtiéndose en elemento fundamental de su pasado, y que puede volver a presentarse en diferentes momentos de la vida (cuando las niñas son madres o cuando las madres son abuelas, por ejemplo).

EL CONCEPTO DE “PRIMEROS LECTORES”

No es fácil lograr un acuerdo sobre el concepto de “primeros lectores”. No se trata sólo de conceptualizar un determinado grupo de edad, sino de atender con cuidado la selección de libros recomendados para los más pequeños, teniendo en consideración el especial circuito que se crea en la comunicación literaria entre el emisor (autor) y el receptor (lector), pues, en este caso, el receptor sería doble: por un lado el mediador adulto, quien compra y transmite el texto, cuya intervención es imprescindible en estas primeras edades y, por otro lado, el niño, que es incapaz, a esa edad, de aprehender el significado del texto sin la ayuda de ese adulto mediador. Por esa razón, son tan importantes los paratextos, o informaciones que aporta un libro al margen de la historia que cuenta (vid. Lluch, 2007), muy útiles tanto en la selección de las lecturas como en el proceso lector, ya que a lo largo del mismo es frecuente que el niño interrumpa la narración para efectuar preguntas al adulto mediador, siendo muy normal que solicite que se repita la misma narración una y otra vez, por lo que los paratextos, sobre todo las ilustraciones, serán de gran ayuda para reconstruir la historia.

Con la expresión “primeros lectores” nos referimos a lectores hasta los seis años de edad, aproximadamente, incluyendo, por tanto, niños que aún no saben leer, niños que están en proceso de hacerlo y niños que acaban de aprender a leer, pero que aún necesitan una cierta mediación del adulto, pero cuyas características de lenguaje son muy diferentes entre sí.

Según Piaget (1975), son varios los estadios en la evolución psicológica del niño: concretamente, él habla de periodos para designar las principales épocas del desarrollo infantil, usando el término etapa para hacer subdivisiones de algunos periodos. Nosotros preferimos hablar de estadios como único término y, partiendo de algunas ideas contenidas en los trabajos de Piaget, proponemos seis estadios distintos (vid. Cerrillo y Yubero, 2007: 285-292), referidos exclusivamente a la selección de lecturas por edades. Aquí me referiré sólo a los dos primeros estadios, en los que se incluyen las edades de los que llamamos “primeros lectores”, aunque reconociendo que, cuando afrontamos una selección

de libros, podemos agrupar esos dos primeros estadios en uno solo. Veamos, no obstante, las principales singularidades de esos dos estadios:

1. Estadio sensoriomotor. Comprendería desde el nacimiento del niño hasta los dos años. Es el estadio del ritmo y del movimiento, en el que, lógicamente, no sabe leer, pero que, a partir de determinado momento, "juega" con el libro (toca, escucha su lectura de voz adulta, mira sus imágenes). En este estadio, los niños usan la voz para expresar sentimientos (ríen, lloran, gritan), e imitar el habla con elementales balbuceos de carácter onomatopéyico ("na-na", "da-da", "ma-ma", "la-la", "bu-bu"); es un lenguaje que está muy unido a gestos, caricias, balanceos, risas. Pueden entender frases sencillas y a partir del año pueden decir unas pocas palabras ("mamá", "agua").

Es un momento en que al niño le impresiona el movimiento y en que experimenta acciones sensoriomotoras con su propio cuerpo (brazos, piernas, manos); por consiguiente, las rimas, las repeticiones, las aliteraciones, los versos acompañados de gestos o movimientos de manos, las palmas, incluso los guiños o los movimientos de cabeza, le gustan; sobre ellos, además, se produce un proceso de mímesis casi inmediato. No entenderá la mayor parte de los significados de las cantilenas que se le ofrezcan —que pueden ser verdaderos "sinsentidos"—, tampoco de muchos textos, pero le podrán gustar por su ritmo y por su música. El papel del adulto es imprescindible en este estadio. Es importante la unión de expresión verbal y expresión gestual en el adulto que ejerce la labor de mediador. Si se le enseñan libros, deben ser de gran formato, con letras muy grandes ("libros para ver"), con la acción secuenciada página a página, con muchas e importantes ilustraciones, preferentemente a todo color.

2. Estadio preoperacional. Comprendería desde los tres hasta los seis años. Es la etapa de preparación y aprendizaje de los mecanismos lectoescritores. Es un periodo muy amplio en el que los intereses lectores varían enormemente.

En un primer momento (de tres a cuatro años) el niño no está en buena situación para ejercer el razonamiento, pero tiene curiosidad por preguntar y responder, y agradece la lectura cotidiana en determinados momentos (antes de dormir, al viajar en un transporte público, durante la merienda). Los niños de esta edad pueden decir de 200 a 300 palabras, llegando en algunos casos a superar la 500 (vid. Piaget, 1975: 76). Saben canciones y rimas. Piden que les lean en voz alta, y les suelen gustar los mismos cuentos, pues, como los conocen, se sienten partícipes de sus historias.

En un segundo momento (de cinco a seis años) los niños aprenden a leer. Les gustan las lecturas compartidas, jugar con las palabras y las rimas, contar ellos algunos cuentos. Son niños que usan frases completas, juegan con las palabras, aprenden de lo que ven escrito y empiezan a escribir. Manejan el libro y pasan las páginas de manera correcta.

Un poco después, el niño ya será capaz de formular juicios; no obstante, su base está más en la apariencia que en la razón. Por ello, las lecturas seleccionadas no deberían presentar problemas para cuya resolución hubiera que recurrir a la abstracción. La lectura mecánica, a la que el niño accede casi al final de este estadio, pone a su alcance libros en que las imágenes pueden ir acompañadas de palabras, construyéndose así una historia de mayor extensión que las anteriores.

Los libros de imágenes, en que los seres inanimados cobran vida suelen ser un excelente auxiliar para fomentar la lectura en este periodo, en el que el niño aún distingue muy poco entre el mundo interior y el exterior; además, no le interesa tanto la acción ni la trama argumental como las escenas por separado, independientes unas de otras; es muy conveniente que las lecturas lleven un soporte plástico o musical. Aunque los textos suelen contener escasa carga conceptual y ser breves y claros, ello no es impedimento para que existan libros muy sofisticados para estos lectores, como algunos títulos de Anthony Browne, Alejandro Magallanes, Jimmy Liao o Bruno Munari; libros (en la mayoría de los casos álbumes ilustrados) en los que se usan combinaciones cromáticas (Gorila, de Anthony Browne), elementos oníricos (Tigres de la otra noche, de Magallanes), dibujos animados (La canción del oso, de Benjamín Chaud), abstracción (El globito rojo, de Iela Mari), o libros cuyas imágenes se han realizado recurriendo a técnicas muy diferentes (collage, en Pancho de Antonio Santos; grabado, en La mierlita de Isidro Ferrer; dibujo, en Jonás el pescador de Zimnik).

Todos los libros que se ofrecen a los “primeros lectores” no son literatura (tal como la definimos al inicio del capítulo 1); con el buen ánimo de iniciar el hábito lector, tendemos a tratar como textos literarios (es decir, literatura) libros que no lo son, aunque pueden ayudar a “hacer lectores”: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. En estos primeros contactos con los libros, incluso antes de saber leer y escribir, hemos visto que los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras de tradición oral, algunas de las cuales

tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios; textos literarios sugerentes y, en muchos casos, bellísimos, que no pueden ser ignorados en esos primeros momentos.

Desde el primer momento en que el niño tiene contacto con el libro dispone de dos ayudas, una externa y otra interna. La externa proviene de un adulto mediador que actúa en el ámbito familiar y en el escolar. La ayuda interna es la que emana del propio texto y le ayuda en su proceso de adquisición de la competencia lectora. Los libros destinados a primeros lectores son muy variados. Veamos cuatro de los más importantes, según la clasificación que plantea Cecilia Beuchat (1992: 4-7):

• *Libro elemental: representa objetos de la vida doméstica, animales o alimentos y tiene como función esencial la de familiarizar al niño con el objeto libro, a fin de desarrollar la percepción de formas, tamaños y colores, a la vez que se estimula el lenguaje.*

• *Libro de escenas: ofrece momentos de la vida cotidiana del lector pequeño como la hora del baño, el desayuno o el aseo personal. Son muy similares al libro elemental, pero se diferenciarían por una mayor complejidad, pues requiere una mayor atención y concentración, exigiendo al lector a quien se dirige mayor capacidad de observación.*

• *Libro de contenidos o conocimientos: su objetivo fundamental es ofrecer información sobre variados temas.*

• *Cuentos ilustrados: bien de origen tradicional bien de autor conocido, a veces en adaptaciones reductoras; tienen una trama sencilla, desarrollo breve e ilustraciones acordes con el texto.*

A ellos habría que añadir, ineludiblemente y con la mayor importancia de todos, el álbum ilustrado (un género que se ha desarrollado gracias a la literatura infantil y juvenil —LIJ—, y del que, enseguida, hablaré), en continuo crecimiento, del que hay magníficos ejemplos que narran historias sugerentes y conmovedoras, aunando en simbiosis irrenunciable texto literario e ilustración.

Es indiscutible que, editorialmente, el concepto primeros lectores se usa en bastantes colecciones de libros. El mediador, sea cual sea su espacio de mediación (el hogar, la escuela, la biblioteca), no debiera guiarse sólo por las informaciones que, sobre la edad de los hipotéticos lectores, contienen los libros de esas colecciones; en el peor de los casos debiera atender a las informaciones de la mayoría de los paratextos y, desde luego, siempre debería ser determinante para la elección la calidad literaria de la historia que contenga el libro, así como la calidad artística de sus ilustraciones que, en estas primeras edades, son especialmente importantes.

EL ÁLBUM ILUSTRADO

El precedente del álbum ilustrado, sin duda, se encuentra en los libros con ilustraciones, casi siempre cuentos, cuyo primer ejemplo lo encontramos en el siglo XVII, el Orbis sensualium pictus (El mundo en imágenes, del checoslovaco Amos Comenius, libro de texto para niños publicado en 1658 en latín, a modo de "enciclopedia". Es considerado el primer libro ilustrado para niños, con xilografías que ilustran el texto. Un precedente posterior, pero más influyente que el libro de Comenius, es el inglés Randolph Caaldecott, quien publicó una serie de libros entre 1870 y 1886 con un concepto del libro infantil ilustrado diferente al de los "libros con ilustraciones" anteriores. Caaldecott es el "padre" del libro-álbum, quien propuso con sus libros, de textos muy sencillos, entretener y no instruir, creando una ingeniosa unión de imagen y palabra que nunca se había visto antes, y superando el papel anterior de los ilustradores que buscaban sólo "adornar" los libros.

Pero fue a mediados del siglo XX cuando el álbum ilustrado se convirtió en un género de la LIJ; fue en el momento en que editores e ilustradores se dieron cuenta de las nuevas posibilidades de lectura que ofrecían los álbumes, en los que importan, de la misma manera, texto e ilustración, y en el que son muy relevantes cubierta, tipografía, maqueta (caja del libro), papel, formato, manejabilidad, encuadernación, color, etc. En el álbum ilustrado texto e ilustración se tienen que compenetrar, pues la narratividad y la construcción del significado la aportan los dos, siendo imprescindible que se ofrezca un equilibrio entre lo explícito y lo implícito. Aunque el álbum ilustrado se ha situado en un lugar privilegiado dentro de la LIJ, ya que hay álbumes dirigidos a diferentes franjas de edad, es cierto que abundan los que se editan pensando en los primeros lectores o, incluso, en los prelectores, es decir en los lectores que no tienen capacidad lectora para enfrentarse por sí mismos a la lectura de libros, o la tienen muy limitada aún, lectores para los que leer es "escuchar" y también "mirar".

La riqueza de este género es comprobable en la variedad de tendencias artísticas en que están compuestos (combinaciones cromáticas, elementos oníricos, cine,

dibujos animados, abstracción, cómic, pintura infantil), o en las diferentes técnicas empleadas (collage, acuarela, dibujo, mancha, grabado), y, sobre todo, en el abordaje de todo tipo de temas y contenidos (tanto los muy elementales: animales, números, letras, escenas de la vida cotidiana, que se estructuran por medio de una elemental sucesión de acontecimientos; como los que, hasta hace no mucho tiempo, eran temas tabú en la LIJ: dictadura, muerte, sátira, igualdad y diferencias, emigración, problemas de familia, amor). Sam McBratney, Iela Mari, Maurice Sendak, Roberto Innocenti, Raymond Briggs, John Burningham, Quentin Blake, Janosch, Jimmy Liao, Isol, Wolf Erlbruch o Anthony Browne son algunos de los magníficos autores de álbumes ilustrados que ha propiciado la LIJ de los siglos XX y XXI.

La literatura busca a las personas a lo largo de toda su vida, bien para presentarles historias que sucedieron hace muchos años, bien para anunciarles los caminos del futuro más cercano, bien para acompañarles en fantásticos viajes o para compartir los sentimientos de personajes que ya son leyenda. Desde niños, la literatura —esencialmente, la literatura popular, esa que tiene su mecanismo de transmisión en la oralidad— nos busca y nos encuentra: nos enseña a conocer nuestro cuerpo o a experimentar el vértigo de los balanceos (con los primeros juegos mímicos), nos provoca risas con trampas esperables (burlas), nos propone repetir juegos de palabras de difícil pronunciación (trabalenguas), nos formula adivinanzas, nos presenta historias de hadas, duendes, brujas, merlines, encantadores y ogros (cuentos maravillosos); incluso, como hemos visto, desde el mismo nacimiento de la persona, la literatura, por medio de las nanas, nos acuna cuando somos niños pequeños ayudándonos, con delicados arrullos o amenazas más o menos convincentes, a conciliar el sueño o a calmar temores y miedos.

Todo un mundo, sugerente y maravilloso —al que me referiré con más detalle en el capítulo 8—, al alcance de millones de lectores, que es patrimonio inmaterial de las colectividades que lo practican desde hace miles de años, y que apela al juego o a los sentimientos como lugares en los que encontrar el placer y la emoción, sin el freno de las normas que impone la razón.

En todas estas primeras lecturas, sean de un tipo o lo sean de otro, todas las personas, también por tanto los chicos, dice Turin (2014: 213):

Podrán descubrir a su antojo algo de sí mismos y de los demás […] No obstante, para que los niños se adueñen de esas historias, para que exista magia entre el libro y el joven lector, es necesario además que los libros hagan las veces de puente entre estos últimos y el mediador […] la persona mayor disponible física y psíquicamente para leer junto al niño.

4. La importancia de la literatura infantil y juvenil en la formación del lector literario

Desde hace un tiempo casi nadie pone en duda la existencia de una literatura expresamente dirigida a niños o jóvenes, que tiene en cuenta sus capacidades de comprensión y recepción literaria. Pero el reconocimiento de la existencia de una literatura infantil y juvenil es todavía reciente: empezó a ser perceptible cuando las editoriales se interesaron por publicar libros dirigidos expresamente al público infantil y juvenil, lo que sucedió hace poco más de cuarenta años. No obstante, el libro infantil tiene su propia historia, es decir que antes del reconocimiento citado hubo libros para niños.

UN POCO DE HISTORIA

Antes de la imprenta

Las culturas antiguas nunca dedicaron espacios propios a los niños, pues lo que querían es que pasaran a ser adultos cuanto antes. Por eso, la relación de los niños con la literatura antes de la invención de la imprenta no fue muy distinta de la relación que tuvieron con ella los adultos. Todavía en la Edad Media no se pensaba que los niños fuesen distintos a los adultos; de hecho, el niño no era un elemento esencial de la vida familiar y aprendía —cuando le era posible— al mismo tiempo que los adultos. Es impensable, pues, la existencia de lecturas para ellos que no fueran las de los mayores; al contrario, parecían suficientes los libros escritos para el público general, sobre todo aquellos en los que primaban los elementos fantásticos (fábulas o cuentos), y también las composiciones de la tradición oral, con toda su riqueza y diversidad, particularmente la canciones que acompañan determinados juegos.

De todos modos, en la Edad Media ya se escribieron algunos libros para niños: El Conde Lucanor de Don Juan Manuel en el siglo XIV o Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza del Marqués de Santillana en el siglo XV, libros escritos para un niño concreto, no para una pluralidad de niños, y casi siempre por encargo de nobles o reyes con el fin de apoyar la instrucción de sus propios hijos; era literatura moralizante o didáctica, cercana al género latino de los exempla, muy extendido en el medioevo en forma, sobre todo, de “apólogos”. La minoría de niños que, en aquellos siglos, tenía posibilidades de acceder a la educación, era instruida por ayos y preceptores, que para el ejercicio lector diario disponían de cartillas, abecedarios, silabarios y catecismos, de los que, siglos más tarde, la imprenta hizo numerosas ediciones; casi todos recibían el nombre genérico de christus (porque ésa era la primera palabra que aparecía en ellos), e incluían textos de diverso tipo: fábulas de Esopo, oraciones religiosas y, sobre todo, variados ejemplos y enseñanzas.

La invención de la imprenta

En el amplio periodo de casi cuatrocientos años que comprende desde mediados del siglo XV, con la invención de la imprenta y la posibilidad de reproducir libros en serie, hasta finales del siglo XIX, con la aparición de los primeros grandes autores de libros infantiles (los hermanos Grimm y Andersen, sobre todo), se escribieron y editaron algunos libros para niños que forman parte de la historia de la LIJ.

Aunque el invento de Gutenberg no era el primer sistema de impresión conocido (cientos de años antes ya se habían usado sellos, discos de arcilla o xilografías), finalizando la Edad Media se hacía necesario un sistema de impresión que facilitara la difusión de la cultura escrita, según Escolar porque:

El crecimiento de las relaciones comerciales entre regiones próximas y alejadas, la complejidad de la vida administrativa, consecuencia de la riqueza social y del aumento de la población, así como las necesidades de las órdenes mendicantes, empeñadas en la predicación y en estudios filosóficos y teológicos que le dieran mayor fuerza persuasiva, son razones suficientes para explicar la mayor demanda de enseñanza y de libros. El saber leer y escribir, por otra parte, era en el siglo XV, un buen camino para el triunfo en la vida [Escolar, 1986: 280].

Ese sistema llegó en 1436 con Gutenberg y su invento de los caracteres móviles de metal (la popular imprenta), que tuvo un éxito inmediato no sólo en Alemania sino también en otros países europeos en que se fue implantando progresivamente: Italia (1465), Francia (1470), Hungría (1473), Inglaterra (1477), España (1478), Portugal (1487), Dinamarca (1493), llegando la primera imprenta al continente americano en 1539 (México). El asentamiento de la imprenta y el desarrollo del comercio editorial que conllevó provocaron la aparición de otros oficios, necesarios para completar el nuevo proceso de transmisión escrita, muchos de los cuales, con sus lógicas oscilaciones

históricas, siguen hoy vigentes: editores, encuadernadores, correctores, libreros o ilustradores.

Los efectos socioculturales que provocó el paso de una cultura esencialmente oral a otra escrita fueron muchos y de diverso carácter, pero no se produjo un aumento espectacular de las cifras editoriales (las tiradas de libros no llegaban a los mil ejemplares de media) ni el público lector aumentó en cifras apreciables. Habría que esperar al siglo XVIII y principios del XIX, con la mecanización de las ediciones, para que se hicieran tiradas de miles de ejemplares y las cifras de público lector comenzaran a crecer de manera considerable.

Para el mundo infantil, la imprenta también supuso nuevas posibilidades de lectura, ya que amplió la difusión y, por tanto, el acceso a los libros, aunque eso no provocó el esperado y acusado cambio de actitud cultural en las clases dirigentes de las sociedades occidentales, probablemente porque como dice Denise Escarpit (1986: 9):

La utilización de la escritura ha sido siempre uno de los instrumentos de poder de las clases dirigentes. La presión de la burguesía fue la que condujo a la difusión de la lengua escrita mediante la imprenta. Esa misma presión llevó también a la creación de las escuelas urbanas no monásticas. En efecto, al haber logrado cierto poder en la sociedad, le interesaba que sus descendientes lo conservaran. El aprendizaje era un paso obligado para la juventud burguesa que deseaba obtener la condición de adulto dirigente. Esta práctica se adquirirá en las escuelas mediante la cultura escrita, reservada hasta entonces a los clérigos, e implicaba la existencia de una literatura didáctica. El aprendizaje comprendía dos campos distintos: el de la vida cotidiana, mediante el cual el hijo del burgués debía adquirir los instrumentos necesarios para su condición […]; y el de la vida moral, en el que debía conocer las reglas de conducta del hombre de bien. Por ello, la literatura didáctica tuvo un doble aspecto: literatura pedagógica directamente utilitaria (libros escolares) y literatura moral (fábulas, cuentos, etc.) o religiosa (vidas de santos, exempla).

La imprenta hizo posible que canciones, retahílas, cuentos y cantilenas de todo tipo, que se seguían transmitiendo oralmente y que —en ocasiones— eran

acompañamiento de muchos de los juegos infantiles, sobre todo entre los chicos de las clases sociales más bajas fueron recogidas por escrito, al menos en parte, gracias a lo que se han podido conservar hasta hoy, cuando la tradición oral no pervive con la intensidad que tenía hasta hace poco más de cuarenta años; a ello me referiré en el capítulo 8.

Así pues, y aun siendo importante la aplicación del invento de Gutenberg para la difusión de textos escritos para niños y para el conocimiento de todo tipo de obras que eran de su gusto, la situación no varió mucho, ya que la propia estructura de la sociedad y el papel que, dentro de ella, ocupaban el niño y el adulto, provocaron que la educación y las lecturas infantiles siguieran estando sometidas a los criterios que primaban en el pensamiento adulto.

No obstante, la posibilidad de publicar libros en tiradas en serie provocó, por un lado, que se empezaran a difundir y a popularizar libros para niños a los que, antes, se tenía difícil acceso. El primer ejemplo importante de libro para la infancia lo encontramos en Italia: Pentamerone, lo cunto de li cunti, de Giovanni Battista Basile, editado en 1634, “para recreo y deleite de los pequeños”. Habría que destacar también el primer libro ilustrado para niños, el Orbis Pictus (1658), una especie de enciclopedia que trataba diversos temas, escrito por Amos Comenius. Por otro lado, al editarse se pudieron leer libros más antiguos que, con el paso del tiempo, se habían popularizado entre los muchachos, aunque no se pensara en ellos en el momento de su composición: el Isopete historiado, del siglo XV (colección de fábulas de Esopo, castellanizadas e ilustradas), o el Exemplario contra los engaños y peligros del mundo (versión castellana del Calila e Dimna árabe, del siglo XIII), en cuyo prólogo se nos dice que es tanto para adultos como para niños.

Además de todo esto, en aquellos siglos tenemos testimonios (vid. Caro, 1978) de que los niños jugaban y cantaban acompañándose de cantilenas que, en algunos casos, todavía perviven y que eran receptores de numerosos relatos que seguían vivos en la oralidad. Junto a ello, habría que citar algunas excepciones: Lope de Vega o Góngora escribieron en algún momento composiciones dirigidas a los niños (Los pastores de Belén, en el primer caso; y los romancillos “Hermano Perico” y “Hermana Marica” en el segundo). De “Hermana Marica”, un hermoso poema que habla de los hábitos y juegos de los niños en los días de fiesta, se conservan testimonios indirectos que nos dicen que fue un romancillo leído o escuchado por muchos niños del siglo XVIII, que sabrían algunas partes de memoria, lo que queda demostrado por otro romancillo que el propio autor

compuso para responder a los pequeños curiosos que se habían dirigido a su editor en demanda de información sobre el autor del poema:

Hanme dicho, niñas,

que tenéis cosquillas

de ver al que hizo

a hermana Marica.

Porque no moráis,

él mismo os envía

de su misma mano

su persona misma.

Éste es el romancillo completo:

Hermana Marica,

mañana, que es fiesta,

no irás tú a la amiga

ni yo iré a la escuela.

Pondraste el corpiño

y la saya buena,

cabezón labrado,

toca y albanega;
y a mí me pondrán
mi camisa nueva,
sayo de palmilla,
media de estameña;
y si hace bueno
trairé la montera
que me dio la Pascua
mi señora abuela,
y el estadal rojo
con lo que le cuelga,
que trajo el vecino
cuando fue a la feria.
Iremos a misa,
veremos la iglesia,
darános un cuarto
mi tía la ollera.
Compraremos de él
(que nadie lo sepa)
chochos y garbanzos
para la merienda;

y en la tardecica,
en nuestra plazuela,
jugaré yo al toro
y tú a las muñecas
con las dos hermanas,
Juana y Madalena,
y las dos primillas,
Marica y la tuerta;
y si quiere madre
dar las castañetas,
podrás tanto dello
bailar en la puerta;
y al son del adufe
cantará Andrehuela:
No me aprovecharon,
madre, las hierbas;
y yo de papel
haré una librea
teñida con moras
porque bien parezca,
y una caperuza

con muchas almenas;
pondré por penacho
las dos plumas negras
del rabo del gallo,
que acullá en la huerta
anaranjeamos
las Carnestolendas;
y en la caña larga
pondré una bandera
con dos borlas blancas
en sus tranzaderas;
y en mi caballito
pondré una cabeza
de guademecí,
dos hilos, por riendas;
y entraré en la calle
haciendo corvetas,
yo y otros del barrio,
que son más de treinta.
Jugaremos cañas
junto a la plazuela,

porque Barbolilla

salga acá y nos vea.

Barbola, la hija

de la panadera,

la que suele darme

tortas con manteca,

porque algunas veces

hacemos yo y ella

las bellaquerías

detrás de la puerta.

[Góngora, 1986: 87-90]

El “ilustrado” siglo XVIII

Tres años antes de iniciarse el siglo XVIII, en 1697, Charles Perrault publicó sus Contes de ma mère l’oie, luego conocidos sencillamente como “Cuentos” de Perrault: Pulgarcito, El gato con botas, La bella durmiente del bosque, La Cenicienta, Barba Azul, Piel de Asno y, en menor medida, Las hadas, Griseldis, Los deseos ridículos y Riquete el del copete, representan la aceptación social por parte de los adultos del mundo literario de la fábula y el cuento que hasta entonces no habían sido considerados como parte del mundo literario culto, valorándose sólo como meros caprichos de escritores extravagantes.

El concepto de infancia cambió en ese siglo: la irrupción de la burguesía como clase social en casi toda Europa (y su posterior acceso al poder, tras la Revolución francesa, ya a fines del siglo), supuso que el niño pasara a ser un elemento fundamental de la familia, al que se intentaba educar preservándole su inocencia. Rousseau, en el Emilio, sentó las bases ideológicas y educativas de aquella infancia. La consideración de la infancia como un periodo diferenciado en la vida de la persona, que requería una educación específica, supuso que se escribieran y editaran libros para niños, aunque con el objetivo de que fueran un instrumento didáctico más. Un precedente de ese cambio educativo habría que buscarlo a finales del siglo anterior en la obra De la educación de los niños (1690), del inglés John Locke, quien afirmaba que, tras aprender a leer, a los niños había que facilitarles libros agradables y divertidos, acordes con sus capacidades comprensivas, y citaba como ejemplo las Fábulas de Esopo, por su capacidad para desarrollar la imaginación de los pequeños lectores.

En aquel siglo de las luces, los educadores ilustrados facilitaron la edición de libros para los niños con fines instructivos, aunque con la premisa de “instruir deleitando”, lo que supuso que, en algunos casos, los libros incluyeran cuentos maravillosos o fábulas —de los que siempre se desprendía una enseñanza, claro —. Ejemplos de ello serían Cartas de un viejo a un joven príncipe (1751), un libro epistolar del sueco Carl Gustav Tessin, tutor del pequeño Gustavo, príncipe que entonces tenía cinco años. También Le magasin des enfants (1757), de la francesa Mme. Leprince de Beaumont, en donde se ofrecen historietas morales y relatos con los que la autora pretendía inculcar a los niños “el imperio de la

razón” de la época, pero en donde se incluyen algunos hermosos cuentos, como La bella y la bestia que, luego, se hizo muy popular, sobreviviendo a la propia escritora. O las Veladas del castillo (1784) de la también francesa Mme. De Genlis, que incluía cuentos morales y algún breve diálogo teatral. Pero, no obstante, hubo algunas excepciones al predominio del libro instructivo, de trascendental importancia para la LIJ posterior; veamos algunas:

–El editor y librero inglés John Newberry abrió en 1744 la Juvenile Library, desde la que editaba libros para niños que regalaba, solicitando sólo un penique para la encuadernación. El mismo año publicó Lottery Book, una especie de manual para aprender a leer jugando a la lotería, en el que defendía una literatura para niños divertida y no obligada. Un poco después empezó a publicar un periódico infantil, The lilliputian magazine (1751), y en 1765 editó la que, quizá, es su aportación más relevante a la LIJ, el relato titulado Margarita la de los dos zapatos, con ilustraciones de Thomas Berwick.

–Otros dos autores ingleses aportaron dos influyentes libros que, sin ser escritos pensando en los chicos como posibles destinatarios, muy pronto se convirtieron en clásicos de la literatura de aventuras especialmente queridos por el público infantil y adolescente: Daniel Defoe y Robinson Crusoe (1719) y Jonathan Swift y los Los viajes de Gulliver (1726), aunque en su origen no eran libros pensados para los niños. Las ediciones que de ambos se hicieron, tras la primera, evitaban las digresiones moralizadoras o ideológicas que contenían, y se centraban en el interés de la historia y en sus apasionantes aventuras. Cierto es que sus dos autores fallecieron antes de la mitad del siglo, con lo que su aportación al siglo ilustrado no es lo intensa que pudiera pensarse: Defoe murió en 1731 y Swift en 1745.

–Karl A. Musäus editó los Cuentos populares alemanes en 1782, con los que se inauguró una tendencia que vería su época cumbre en el siglo siguiente de la mano de los escritores románticos: el interés por la literatura folclórica, a partir de recopilaciones de cuentos populares, en las versiones nacionales de diferentes países.

Durante el siglo XVIII hay también una doble corriente de literatura popular que procedía de siglos anteriores: por un lado, las composiciones de transmisión oral (cuentos, canciones, retahílas); y, por otro, las composiciones impresas que se difundieron con los nombres de aleluyas y aucas. Las aleluyas que, en su origen, fueron estampitas con motivos religiosos que el sacerdote arrojaba al pueblo el

día de Sábado Santo, pasaron a ser, por extensión, los pliegos impresos que llevaban una serie de estampas o grabados, con un dístico, cuarteta, redondilla o, simplemente, una frase corta debajo. Por lo general, el dibujo era simple, casi ingenuo, lo mismo que el texto; con un fin pedagógico o moral, se destinaban a los niños. Con el paso del tiempo, las aleluyas contaron vidas de santos y, más adelante, incluso historias profanas: el objetivo era, de nuevo, “enseñar deleitando”. Las aucas, por su parte, tienen un origen pagano (juegos, artes y oficios, mundo al revés, espectáculos, romances) y parece que derivan de determinados juegos medievales, llevando cada uno de los dibujos o grabados un terceto o un dístico. Tanto aleluyas como aucas se siguieron editando en el siglo XIX y en los primeros años del XX, incorporándose, incluso, a algunas publicaciones infantiles, generalizándose la denominación de aleluyas para todas estas hojas, que se editaron profusamente desde fines del XVIII, con gran tradición impresora en algunos países europeos, como Alemania, Holanda, Italia, Francia, Inglaterra o Suecia, y también en América (México, sobre todo), y que son, en cierto modo, un rudimentario antecedente del tebeo posterior.

Pese al enriquecimiento que experimentó la literatura infantil en el siglo XVIII, no sólo no logró desprenderse de sus ataduras educativas y moralizantes, sino que las hizo más fuertes, debido al empecinamiento de muchos educadores que, creyéndose escritores, se esforzaron en que los libros para niños fueran, ante todo, didácticos y útiles para la instrucción de los descendientes de las clases sociales altas.

El siglo XIX

Será en el siglo XIX, con la extensión progresiva de la escolaridad, cuando la infancia empiece a ser considerada como público lector independiente, aunque la escuela fue gran destinataria de las ediciones infantiles. Con la llegada del Romanticismo en la primera mitad de la centuria se inició un interés por la recuperación, fijación y estudio de la literatura de tradición popular, lo que propició una nueva vida de los folclores nacionales (son muy importantes las recopilaciones de cuentos de los hermanos Grimm en Alemania o de Afanasiev en Rusia, así como la labor que, de la misma manera, hizo en España Fernán Caballero recogiendo cuentos y adivinanzas). Junto a ello, el XIX alumbró la primera gran figura de la LIJ: el danés Hans Christian Andersen (1805-1875), que dio el primer gran un impulso a la literatura para niños, del que luego hablaremos.

Un poco más tarde, a partir de mediados del siglo, con el Realismo, el camino iniciado continuó, destacando tres hitos de enorme importancia para la LIJ posterior:

El primero fue la edición alemana del Panchatantra, realizada por Benfey (Leipzig, 1859), que abrió un camino nuevo en la LIJ occidental: el interés por la fabulación que provenía de las culturas orientales.

En segundo lugar, la publicación en 1865 de Alicia en el País de las Maravillas, del inglés Lewis Carroll, en el que se cuestionaban, con los niños como protagonistas y destinatarios, ciertos convencionalismos sociales arraigados en las clases dominantes.

Y, finalmente, la irrupción en la literatura juvenil del estadounidense Mark Twain con la publicación de Las aventuras de Tom Sawyer (1876) y, un poco después, Las aventuras de Huckleberry Finn (1884), con sus notas de rebeldía, crítica social e ironía.

Los nuevos personajes y los nuevos temas eran los esperables en la literatura de aquellos años: en cuanto a los primeros, se incorporaron a los libros los

representantes de la pequeña burguesía y las clases medias, con sus problemas, sus sueños y sus ilusiones; y, en cuanto a los segundos, se superó definitivamente el didactismo dieciochesco y la LIJ empezó a tratar temas tomados de la realidad circundante y a ser verdadera literatura, aunque a veces pudiera contener moralejas que se desprendían de las historias que se narraban.

Escritores románticos y escritores realistas decimonónicos se interesaron, en algún momento, por escribir para niños. En España serían ejemplos de ese interés moderadamente creciente por la LIJ algunas obras de Zorrilla, la citada Fernán Caballero o Luis Coloma, quienes escribieron cuentos, leyendas, fábulas o relatos que, en algún caso, han pasado al repertorio clásico de la LIJ; quizá el caso más significativo sea el cuento Ratón Pérez de Luis Coloma, que escribió para Alfonso xiii, cuando éste tenía solo ocho años, por encargo expreso de su madre; un cuento de sustrato folclórico que hoy es conocido por millones de niños de todo el mundo y del que se han hecho cientos de ediciones en diferentes lenguas.

Otro ejemplo de ello sería el del poeta colombiano Rafael Pombo, quien logró la mayor popularidad en su país con obras de literatura infantil, especialmente con los textos incluidos en su libro Cuentos pintados y cuentos morales para niños formales (1854). Pero fue en México donde se publicó el primer libro escrito específicamente para niños de toda Latinoamérica, Fábulas morales (1802), de José Ignacio Basurto, una colección de veinticuatro fábulas sencillas, contadas de manera lineal y protagonizadas por animales personificados casi siempre, inspiradas en los fabulistas clásicos (Esopo, Fedro) y europeos (La Fontaine, Samaniego), pero que, a diferencia de ellos, iban dirigidas expresamente al público infantil, con el objetivo —dijo su autor en el prólogo— de que sirvieran de “provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras”. Un poco después, en 1816, también en México, apareció El Periquillo Sarniento, de José Lizardi, escritor rebelde, prolífico e inquieto, conocido sobre todo como periodista y dramaturgo con el pseudónimo de El Pensador Mexicano, y no tanto por este relato en el que recuperaba la tradición hispánica de la picaresca. En línea parecida a la de Basurto estarían las Fábulas morales (1860) del cubano Francisco Javier Balmaseda; y, un poco más tarde, ya en los inicios del siglo XX, la Biblioteca del niño mexicano, con textos de Heriberto Frías, ilustraciones de José Guadalupe Posada, impresos entre 1908 y 1910 por Vanegas Arroyo.

Junto a todo ello, el inglés Randolph Caaldecott, publicó una serie de libros entre

1870 y 1886 en los que ofreció un concepto del libro infantil ilustrado diferente al que había hecho Comenius en su Orbis Pictus dos siglos antes. Caaldecott, que para muchos estudiosos es el padre del libro-álbum, se propuso con sus libros, de textos muy sencillos, entretener y no instruir, creando una original unión de imagen y palabra nunca vista antes.

En el siglo XIX nació también el gusto, a veces incluso la pasión, por la ciencia, lo que provocó un caudal de obras de divulgación científica e histórica, algunas de indudable calidad artística, como las del francés Julio Verne, La vuelta al mundo en 80 días o Veinte mil leguas de viaje submarino.

El caso único de Andersen

Andersen escribió 156 cuentos, muchos de ellos considerados ya clásicos de la LIJ en todo el mundo: El soldadito de plomo, La Sirenita, El rey desnudo, La princesa y el guisante, El traje nuevo del emperador, El porquero, El ruiseñor o El patito feo, que se publicaron durante casi cuarenta años: entre 1835, en que apareció la primera serie y 1872, en que se editó el último de ellos.

Probablemente, la gran aportación de la obra narrativa de Andersen sea el abandono de muchos de los componentes didácticos que solía tener la LIJ anterior, despreocupándose de todo lo preceptivo que tanto la limitaba. El mundo literario del escritor danés es un verdadero mundo literario lleno de imaginación, fantasía y lirismo. Andersen escribió cuentos de muy variados contenidos (fabulísticos, autobiográficos, maravillosos, míticos y alegóricos), pero los que han pervivido con mayor fuerza, como algunos de los títulos antes mencionados, son los que tienen sus raíces en las experiencias y peripecias que él mismo vivió, y los que construyó a partir de ejemplos ya existentes en la tradición popular (cuentos folclóricos de amplia difusión universal, como El traje nuevo del emperador (también denominado El rey desnudo), inspirado probablemente en el apólogo El paño maravilloso que Don Juan Manuel incluyó en su Conde Lucanor (siglo XIV), y cuyo asunto trató después, en el siglo XVI, Cervantes en el entremés El retablo de las maravillas, cuento del que existen versiones muy antiguas en India, Turquía, Irán o China.

Andersen no intentó moralizar, a diferencia de los cuentistas anteriores a él; sí es cierto que sus cuentos contienen mensajes con cierto significado moral y humano, pero casi nunca son ni doctrinales ni ejemplarizantes ni explícitos; al contrario, cuenta sus historias provocando sonrisas, apelando a los sentimientos o despertando las emociones, uniendo las dualidades que están presentes en las vidas de las personas: gozo y dolor, alegría y tristeza, fortuna y desgracia, virtud y defecto, pues son expresión de la vida misma que ayudan a aprender las reglas que mueven el mundo, y cuyo conocimiento contribuye a que los niños se puedan explicar el mundo y puedan darle sentido. En sus cuentos siempre late la preocupación por la corrección literaria, pero también el deseo de que contengan motivos que hagan pensar a sus lectores. Sirva como ejemplo un pequeño

fragmento de uno de sus más bellos cuentos, El ruiseñor: cuando el Emperador se da cuenta, al fin, de que a quien desea tener a su lado es al ruiseñor y no al pájaro artificial que sus cortesanos le habían preparado, dice:

—¡Quédate siempre a mi lado! Sólo cantarás cuando quieras y haré mil pedazos el pájaro artificial.

El ruiseñor le responde, en una demostración de cordura y ecuanimidad:

—¡No lo rompas! ¡Ha hecho todo el bien que podía! ¡Consérvalo siempre! Yo no puedo vivir en tu palacio, pero permíteme que venga cuando me apetezca; por las noches me posaré en esta rama que hay junto a la ventana y cantaré para ti, para que te alegres y medites. Cantaré sobre los que son felices y sobre los que sufren; cantaré sobre lo bueno y lo malo que se oculta a tu alrededor [Andersen, 1989: 256]

De todos modos, el inicio de la moderna LIJ (es decir, de una LIJ desprendida de la influencia de la pedagogía) no podríamos situarlo hasta mediados del siglo XX, cuando en 1945 apareció la primera edición de Pippi Mediaslargas, de la escritora sueca Astrid Lindgren, obra premiada en un concurso literario convocado por la editorial Ruben & Sjögren, y denostada por los pedagogos del momento por no separar convenientemente la línea que separa la realidad de la imaginación. Pero Pippi, que fue el inicio de un poderoso movimiento de renovación de la LIJ que se desarrollaría a partir de entonces, rompiendo determinadas convenciones de las sociedades postindustriales, fue recibida con los brazos abiertos por los niños de casi todo el mundo. Lo que supuso Pippi se vio refrendado, unos años después, por la obra del maestro italiano Gianni Rodari, en la que dio importancia a los procesos creativos y a la opinión de los propios niños, superándose definitivamente el didactismo que tanto lastró la LIJ anterior. La convivencia de realidad e imaginación, por un lado, y la decidida apuesta por el juego con el lenguaje, como una excelente forma de expresión del mundo infantil, por otro, propiciaron el feliz inicio de un camino propio en la LIJ de todo el mundo.

En ese camino de renovación hubo algunos precedentes valiosísimos en diversos países del ámbito latinoamericano: Pinocho (1917) del español Salvador Bartolozzi, Cuentos de la selva (1918) del argentino Horacio Quiroga, Cuentos de mi tía Panchita (1920) de la costarricense Carmen Lyra, Ternura (1924) de la chilena Gabriela Mistral, Hermanos monigotes (1932) del español Antoniorrobles, Capitanes de la arena (1937) del brasileño Jorge Amado, Coplas, poemas y canciones (1938) del argentino Javier Villafañe, El mundo es ancho y ajeno (1941) del peruano Ciro Alegría, Cuentos mexicanos (1945) de la mexicana Pascuala Corona o Papelucho (1947) de la chilena Marcela Paz.

A partir de mediados del siglo XX, una LIJ diferente se fue extendiendo por todo el mundo, pues irrumpen con fuerza escritores de gran recorrido: en Europa, Blaise Cendrars, Janosch, Hans Jürgen Press, Úrsula Wölfel, Reiner Zimnik, Erich Kästner, Christine Nöstlinger, Peter Härtling, Mira Lobe, Montserrat del Amo, Ana María Matute, Gloria Fuertes, Fernando Alonso, Juan Farias, Carmen

Kurtz. En Latinoamérica, Aquiles Nazoa, Marcela Paz, Juan de la Cabada, Emilio Carballido, María Elena Walsh, Ana María Machado, Triunfo Arciniegas, Gabriela Keselman, Lygia Bojunga, José Sebastián Tallón, Gloria Cecilia Díaz, María Teresa Andruetto, Elsa Bornemann, Francisco Hinojosa, Germán Berdiales. O en Estados Unidos, Arnold Lobel, Susan E. Hinton o Katherine Paterson (aunque de origen chino), entre otros. Todos con el soporte de un mercado editorial de pujante desarrollo. Más recientemente, han sido muy importantes los fenómenos editoriales y de lectores que han supuesto la serie de novelas de Harry Potter, las obras de Cornelia Funke o Laura Gallego, o la serie Crepúsculo (de algunas de ellas hablaré después).

LA LIJ Y EL LECTOR LITERARIO

En el proceso que supone la formación del lector literario, la LIJ debe cumplir un papel fundamental, pues, por medio de ella, el lector se irá familiarizando con las convenciones propias del lenguaje poético que aportan especificidad a la comunicación literaria, así como con el contexto histórico en que los textos literarios se han producido, de modo que, progresivamente, pueda comprenderlos, interpretarlos y enjuiciarlos.

Ya dijimos que desde hace unos cuantos años casi nadie pone en duda la existencia y la necesidad de una literatura expresamente dirigida a los niños y jóvenes. Incluso algunas corrientes de la teoría literaria, como la Estética de la recepción o la Teoría de los polisistemas, han estudiado la literatura infantil y juvenil diferenciando la capacidad de recepción de sus lectores, porque existen claras diferencias en el destinatario de la LIJ y el de la literatura general, ya que en las obras para adultos la comunicación se produce entre iguales: autor y lector se comunican un texto en un contexto del que ambos forman parte, aunque el tiempo no sea el mismo, lo que no impide que ante un mismo texto pueda haber interpretaciones diferentes. En las obras infantiles, sin embargo, la comunicación se produce entre un autor y un lector que no son iguales, porque el lector es un niño al que escribe un adulto, y porque, además, el lector-niño no siempre elige sus lecturas, incluso en las primeras edades no tiene las condiciones necesarias para hacerlo, al ser un lector que no ha terminado la construcción de la personalidad, ni tampoco el proceso lector, y en el que su capacidad connotativa es limitada. Es decir, la LIJ se dirige a unos lectores específicos por su edad: de acuerdo a la teoría de los “polisistemas” (vid. Even-Zohar 1978) sería una literatura “de frontera o periférica”, como lo son la literatura oral, o la comercial, o la “rosa”, frente a la literatura “canónica”, que ocupa el centro del sistema y no busca un lector específico. Como casi todas las literaturas periféricas, la LIJ se coloca en el lugar del lector, incluso —en ocasiones— requiere la interacción del mismo, como sucede en la literatura de tradición popular (vid. Lluch 2003b).

Ello no impide que consideremos la existencia de obras “clásicas” en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales las que han trascendido la época y el contexto

en que fueron escritas, e incluso —en ocasiones—, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico. Hoy, millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras como La Celestina, El enfermo imaginario, El lazarillo de Tormes o El mercader de Venecia, sin saber asociarlas a sus autores; lo mismo sucede con obras de la LIJ: Peter Pan, Alicia en el País de las Maravillas, El soldadito de plomo o Gulliver, que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema, sin necesidad de que los nombres de sus autores sean recordados junto a las historias que cuentan.

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos demuestra que en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan. Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de la sociedad de la misma; esto es algo que siempre ha aparecido como indiscutible en la literatura para adultos, pero que la historia nos indica que también lo es en la LIJ, aunque no siempre se ha reconocido (vid. Cerrillo, 2013: 22-24).

Históricamente, la LIJ ha tenido el freno de su excesiva dependencia de la educación, la doctrina y la moralidad, algo que, en general, parece que se ha superado, aunque algún rescoldo de esa dependencia existe todavía, más perceptible en los casos en que las editoriales venden sus libros directamente en las escuelas, pues —a veces— reciben presiones para “suavizar” el lenguaje de libros que van a entrar en el plan lector de un centro, casi siempre relacionadas con factores morales o doctrinales. No obstante, la LIJ tiene hoy otros problemas que también afectan negativamente a sus valores, siendo especialmente relevante el empobrecimiento lingüístico y estilístico de algunas obras literarias dirigidas a niños y jóvenes: léxico reducido, estilo simplificado o lenguaje repetitivo. Muchas de las obras que se escriben para niños y jóvenes no tienen la calidad literaria que fuera exigible, algo que no es inusual en el resto de la literatura; sucede, además, que —a veces— se hacen versiones cinematográficas de obras de LIJ en las que falta lo principal de la literatura, lo que transforma el lenguaje coloquial y estándar en lenguaje literario, pues los símbolos, las metáforas y, en general, los procedimientos estilísticos se reducen a meras repeticiones, carentes

de las capacidades de connotación y plurisignificación que son propias del texto literario.

Con demasiada frecuencia se nos olvida que el niño no llega vacío de cultura literaria a su primer contacto oficial con la literatura, es decir, cuando accede por primera vez a la escuela, como dije en el capítulo 3. Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, fábulas, leyendas, etc. Estos textos literarios, que le son transmitidos al niño pequeño por vía oral y en un contexto que le es familiar, son sustituidos —con su llegada a la "cultura oficial"— por otros textos, que ahora se le dan por una vía distinta, la escrita, y que, en más ocasiones de las deseables, son el resultado de ciertas condiciones previas que nada tienen que ver con la creación literaria en sí misma: me refiero a la frecuencia con que "se encargan" obras que traten un asunto desde determinado punto de vista que se considera adecuado para el destinatario al que se dirige, y que lo expresen —además— con una sencillez que, a veces, resulta insultante, porque son textos completamente triviales.

De la misma manera que rechazamos la LIJ escrita en diminutivo, debemos rechazar la autocensura de ciertos temas, también aquellos que, sin estar en el paradigma de la fantasía, tampoco lo están en el de la realidad, sino al margen de ella. A los niños no se les puede ocultar, o suavizar con criterios de "aniñamiento", temas que los adultos entendamos que son peligrosos, o complejos, o que provoquen confusión. Los niños participan cada día de la realidad, con todos sus márgenes y recovecos, una realidad que ofrecen la televisión, las redes sociales, internet. Y no podemos olvidar que los niños no son iguales en todas las épocas: a un niño de 2015 no podemos situarlo al margen de lo que ahora sucede con la transmisión, difusión e interpretación de la información.

Igual que en la literatura popular, en la que las obras se han reelaborado —y, a veces, reinterpretado— desde miradas diferentes según las épocas, también las preocupaciones sociales de un momento han quedado reflejadas en el resto de la literatura, incluida la LIJ. Hasta hace poco tiempo las relaciones sexuales, la muerte, el amor temprano, ciertas enfermedades, las autarquías, el divorcio han sido temas "tabú" en la LIJ. Pero, ¿por qué ocultarlos a chicos y jóvenes? Las

convenciones sociales, la hipócrita protección del mundo infantil o el dirigismo educativo no debieran ser hoy razones para ocultarlos. Por fortuna, libros como Nana vieja (Margaret Wild), El hombrecillo de papel (Fernando Alonso), La composición (Skármeta), Mi amigo el pintor (Lygia Bojunga), Cuando Hitler robó el conejo rosa (Judith Kerr), Maíto Panduro (Gonzalo Moure) y muchos más, hablan a los niños de la muerte, la guerra, las dictaduras, el suicidio, las persecuciones o la intolerancia.

En el aprendizaje literario escolar debemos recordar siempre que, tanto en la infancia como en la adolescencia, se dan niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria. Por eso la LIJ es fundamental en los inicios de la formación literaria de las personas, al dirigirse a unos destinatarios diferenciados por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso. Ya dije que la situación de igualdad (emisor/receptor) en que se comunican las obras para adultos, esa que hace posible la convivencia de significados distintos y de interpretaciones similares ante la expresión de una historia, un valor o una idea, no es posible, en la misma medida, en la LIJ, en la que, sobre todo en las primeras edades, tiene especial importancia la figura de un mediador adulto (padre, madre, animador, educador, bibliotecario o crítico), quien, en muchas ocasiones, como dice Gemma Lluch (2010: 108-111), se convierte en un “agente de transformación”, ya que actúa como “primer receptor” del texto literario para, en una segunda fase, comprar, recomendar o proponer el libro al niño, quien se convierte, de tal modo, en “segundo receptor”.

La literatura infantil y juvenil se ha consolidado editorialmente, pero tiene que soportar el peso de una excesiva escolarización, que es una consecuencia de su uso sólo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando —de ese modo— la relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de ésta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura, lo que es un freno para la formación del lector literario. Todavía es necesario seguir reivindicando la dimensión artística de la LIJ, poniendo en valor su discurso y dando importancia, de ese modo, al destinatario del mismo, puesto que la edad de éste no debe modificar las exigencias que son propias del lenguaje poético.

De sobra es sabido que el lenguaje es parte esencial de la construcción del imaginario personal y colectivo de una comunidad. En esa construcción interviene, particularmente, el lenguaje literario, con especial importancia el de

la LIJ, que —además— es fundamental en la construcción de la competencia literaria. Desde los primeros años de la infancia, en los que se aprende a leer y a escribir, debiera modelarse la sensibilidad de la persona, haciéndole ver que las palabras tienen sentido y que, mediante ellas, podemos mirar, viajar, pensar, sentir o soñar.

Pero ¡cuidado!, no todos los libros que se ofrecen para niños son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes. Lo que sucede es que, con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, se habla de LIJ para referirse a libros que no son textos literarios, pero que pudieran contribuir a hacer lectores: libros-juego, libros-objeto, algunos álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. Un libro informativo sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer contenidos muy interesantes y sugestivos, pero no ser —necesariamente— un texto literario. La frontera entre el libro útil y el libro inútil debe estar muy bien delimitada en las primeras edades, porque el concepto de “utilidad” suele asociarse a las tareas escolares, regladas y obligatorias, con las que el niño debe aprender un determinado número de conocimientos en cada una de sus edades.

La LIJ actual, frente a la de tiempos pasados, es una literatura importantísima en la formación de los lectores literarios, que no debe renunciar a interpretar el universo de niños y jóvenes, incluida la realidad en la que viven, con todos sus contextos, entornos e implicaciones sociales. Esa interpretación exige el abordaje de todo tipo de temas, problemas, aspectos o asuntos de la vida pública (ciudadanía, exilios, guerras, migraciones, igualdad, violencia…) sin necesidad de “dulcificarlos”, sin adoctrinar ni dar lecciones de no se sabe bien qué cosa. Pero la LIJ actual tampoco debe renunciar a generar, despertar o provocar expectativas múltiples en los lectores, más allá, incluso, del “mero entretenimiento” o del “placer de leer”: las obras de LIJ no deben renunciar a todos los aspectos que contribuyen a la construcción del imaginario de niños y jóvenes, antes citado, pero tampoco a los que intervienen en la construcción de su identidad.

LA LITERATURA JUVENIL

(VID. CERRILLO, 2013: 87-106)

Aunque el reconocimiento de una literatura juvenil (se editan numerosos libros para adolescentes y jóvenes, que los convierten en best seller con su lectura masiva) es ya incuestionable, cuando hablamos de esta literatura es necesario referirse previamente a los límites cronológicos de la misma. ¿Dónde empezaría y dónde acabaría lo "juvenil"?

La adolescencia es una etapa vital cuyo reconocimiento social es reciente: antes del fin de la segunda Guerra Mundial se pasaba de la infancia a la juventud directamente, porque el inicio de la edad laboral era muy temprano; incluso, educativamente, en muchos países no se ha reconocido la adolescencia hasta que no se ha extendido la educación obligatoria a una edad más avanzada. En 1985, la Asamblea General de Naciones Unidas definió a los jóvenes como "las personas entre los 15 y 24 años de edad"; desde entonces, las estadísticas de ese organismo se basan en esa definición. Pero, ¿consideramos niños a los menores de 15 años? Es curioso observar que el artículo 1 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño lo define como "persona hasta los 18 años", existiendo, por tanto, unos años (de los 15 y los 18) en que las personas son niños y jóvenes al mismo tiempo, algo paradójico, sin duda. La edad de los jóvenes puede variar de un país a otro, dependiendo de factores socioculturales, económicos o políticos; por eso, hoy se admite la distinción entre adolescentes y jóvenes en una franja de edad que está, según los casos, entre 12 y 18 años, más o menos.

Los estudios de psicología evolutiva coinciden al señalar que, a partir de los 12 años las personas adquieren gradualmente la personalidad (momentos de la adulación del yo y del primer sentimentalismo, de la audacia, la aventura y el pandillaje), y acceden a un estadio del desarrollo cognitivo y psicológico que presupone capacidad para enfrentarse con la realidad circundante, pero también para la abstracción, resolver operaciones formales y formular hipótesis, al margen de la experiencia directa con la realidad. Sólo superada esa fase, que

dura casi siempre hasta los 14 o 15 años, las personas acceden al estadio de la maduración que les permitirá el inicio de la lectura plena (vid. Cerrillo y Yubero, 2007: 289); ahí podríamos situar el paso de la adolescencia a la juventud, lo que en literatura sería la fase estético literaria, el completo desarrollo lector.

En cualquier caso, es un periodo de grandes cambios, lo que Gil Calvo llama "transiciones", es decir cambios transitorios que se suceden en un espacio de tiempo relativamente corto:

Cambios de edad: infancia, adolescencia, primera juventud, madurez adulta… Cambios de nivel de estudios: escuela, instituto, universidad… Cambios de estatus laboral: búsqueda del primer empleo, trabajos iniciales, ascenso en la carrera profesional… Cambios amorosos: primeras relaciones, noviazgo, emparejamiento… Cambios domésticos: salida de casa, vivienda compartida, domicilio propio… [Gil Calvo, 2010: 24].

El lector joven necesita acercarse a la lectura desde posiciones diferentes a las del niño: la posibilidad de enfrentarse a la lectura de obras más complejas le exigirán una lectura de más esfuerzo, que está relacionada con el dominio expresivo y comprensivo de la lengua y con el desarrollo de su competencia lectora. Este asunto genera controversia, sobre todo en los momentos en que se eligen los corpus escolares de lecturas para adolescentes y jóvenes, cuando se enfrentan dos tendencias que se sitúan en polos opuestos: el de ganar lectores o, al menos, no perderlos, eligiendo libros de fácil lectura y rápida empatía, por un lado; y, por otro, el que defiende la necesidad de no renunciar a que, a esas edades, se lean los clásicos, por muy difícil que resulte su lectura, como vimos en el capítulo 5.

Los jóvenes debieran enfrentarse a la lectura de textos de contrastada calidad literaria que propongan "desafíos" lingüísticos (comprensivos e interpretativos), de modo que la lectura resulte estimulante: textos que puedan despertar emociones, plantear preguntas, proponer retos intelectuales, aportar nuevos conocimientos y ayudarles a recorrer su itinerario de lectores competentes y literarios. En cualquier caso, es muy importante que las primeras lecturas de la adolescencia no sean superficiales y demasiado fáciles, porque eso dificultará el

paso a otras lecturas, ya no diferenciadas por la edad de sus destinatarios.

La escritora brasileña Marina Colasanti se ha referido a los problemas que pueden encontrarse los escritores que se dirigen a los jóvenes ante los interrogantes que plantea el tiempo de la adolescencia:

El público joven es para él [se refiere al escritor] un blanco altamente improbable. No está, como el [público] de los niños, reunido en un bloque socialmente delimitado y cronológicamente similar. Sus conocimientos no pueden medirse por la edad. El adolescente es una criatura de dos cabezas, oficialmente autorizado a ser adulto y niño al mismo tiempo [Colasanti, 2008: 164].

Ahí está, quizá, la dificultad que entraña el establecimiento de límites cronológicos inamovibles de inicio y de final de la adolescencia o de inicio de la juventud, momentos en que conviven una fuerte individualidad y un deseo —a veces convulso— de formar parte de algún colectivo. Por eso, el calificativo "juvenil" debemos referirlo a quienes están formando su itinerario lector, que puede coincidir, o no, con las edades a que solemos reducir esas etapas, entre otras razones porque a la misma edad dos personas pueden ofrecer niveles de maduración o intereses diferentes (a veces, a consecuencia del entorno en que viven).

Hay, pues, una literatura específicamente dirigida al lector joven, en unos casos como resultado de un cierto "pacto ficcional" que muchos escritores asumen dirigiéndose expresamente a ese lector diferenciado sólo por su edad, y en otros casos como consecuencia de criterios editoriales relacionados con la mercadotecnia, ya que, a veces, libros que aparecen en el mercado para el público adolescente o juvenil no fueron escritos pensando en él; históricamente, han existido ejemplos de obras escritas para los adultos que han calado enseguida en los jóvenes, pasando a ser, en un espacio breve de tiempo, lecturas exclusivamente juveniles: Robinson Crusoe de Defoe, Los viajes de Gulliver de Swift, algunas obras de Julio Verne, o, más recientemente, Capitanes de arena de Jorge Amado y La tumba de José Agustín. Lo que sí ha sucedido, en ocasiones, es que cuando la obra se incorpora al circuito lector juvenil lo que triunfa es la

parte que contiene más aventuras: sería el caso de Gulliver, multieditado para jóvenes en su parte primera, la que narra el viaje de Gulliver a Lilliput, porque de su lectura entre adolescentes y jóvenes lo que quedan son las aventuras, no la crítica ácida y la sátira que Swift hizo de los vicios y defectos de sociedad y gobiernos de la época.

Aunque según la Teoría de los Polisistemas de Even-Zohar (1978) antes mencionada, la literatura juvenil sería una literatura periférica al dirigirse expresamente a lectores de una edad determinada, también es cierto que se trata de una literatura con una cierta independencia literaria, a diferencia de la literatura infantil, ya que en la juvenil el mediador adulto no tiene ni la importancia ni la influencia que tiene en la infantil, incluso ese adulto puede no intervenir en la tarea mediadora, aunque sí es un adulto quien escribe para esos lectores. A cambio, en la literatura juvenil sí influyen los "grupos", pues se crean estilos o modas (sagas, series, trilogías) que se imponen en algunos colectivos durante cierto tiempo. En este sentido, podríamos afirmar que la edad de los lectores adolescentes y primeros jóvenes les lleva a reaccionar contra o frente al mundo de los adultos, por un lado, y al mundo de los niños, por otro. Además, como literatura periférica, la literatura juvenil es más susceptible de recibir influencias externas, de experimentar frecuentes cambios o de incorporar modas —casi siempre efímeras—, ya que los gustos o intereses de sus lectores varían con rapidez.

La literatura juvenil está más condicionada por el mercado editorial que la literatura infantil, pues —del mismo modo que otros mercados (ropa, música, actividades de ocio)— ve en los jóvenes a potenciales clientes, ya que —a diferencia de los niños— son un sector de la población con cierta independencia para adquirir sus propios productos. Y, en relación con ese mercado, muchos docentes de secundaria y bachillerato buscan libros que empaticen con sus alumnos, una vez que se han dado cuenta de que la lectura de los clásicos, como se hacía antaño —y, a veces, aún hoy—, plantea algunos problemas con sus estudiantes.

Aunque la literatura juvenil se podría considerar una literatura casi adulta —lo es en el abordaje de temas y en sus rasgos de estilo, y sus "circuitos literarios", los cuales se aproximan a los de la literatura para adultos, como bien señala Lluch (2003a: 26-33)—, no obstante estudios comparatistas nos permiten percibir en ella algunas características distintivas: frecuencia de protagonistas jóvenes, acciones grupales y ambientes juveniles; los personajes adultos intervinientes

suelen tener dificultades o sufrir problemas; complicidad con los más desfavorecidos; notable interés por temas actuales; y, en general, una cierta preferencia por las aventuras, la fantasía y el amor, aunque no es desdeñable la corriente realista que acerca a los jóvenes a sus conflictos intergeneracionales, sus choques con la realidad o sus problemas específicos, de la que tenemos buenos ejemplos en diversas obras desde hace cincuenta años: Orzowei (publicada en 1963) de Alberto Manzi, The outsiders (1967) de Susan E. Hinton; o, más recientemente Días de Reyes Magos (1999) de Emilio Pascual, Mágico sur (2005) de Manuel Peña, Tony (2010) de Cecilia Velasco o La noche del polizón (2012) de Andrea Ferrari.

Corrientes y tendencias de la literatura juvenil

El mercado del libro juvenil es muy cambiante: las modas, como en otras cosas, marcan las tendencias de la literatura que se edita para jóvenes, finalizando con la misma facilidad con que aparecen. Si antaño la moda fueron las novelas "rosa" para chicas y "de vaqueros" para chicos, hace unos años fueron los relatos de terror y pesadillas, y hoy es una literatura fantástica que, a veces, recuerda parte del mundo de los cuentos maravillosos, que no están, precisamente, en el recorrido lector del público joven, sino bastante tiempo antes.

En general, prolifera en la literatura juvenil el libro best seller, en donde son perceptibles ciertas características que hacen que esta literatura sea, en más ocasiones de las deseables, repetitiva y predecible: Lluch (2003b: 47-85) se refiere, entre otras, a la organización lineal del discurso, al uso de un lenguaje simplista, impreciso y, a veces, ilógico, o a la escritura de las historias pensando en su continuidad como sagas o series; a ellas, habría que añadir la notable presencia de protagonistas en las mismas edades que los potenciales lectores, que frecuentan los mismos ambientes y que sufren parecidos problemas. Las editoriales que lanzan colecciones específicas para lectores adolescentes y jóvenes buscan así una rápida identificación con ellos, lo que no tendría que ser ni bueno ni malo; lo que sucede es que, con el fin de ser leídos por ese público joven, a veces algunos escritores, y sobre todo algunos editores, prefieren libros sencillos, incluso repetitivos, a libros más elaborados, pues así están convencidos de vender más ejemplares.

No obstante, en la literatura juvenil actual (sobre todo en narrativa —la poesía exige un tratamiento diferenciado—) se pueden percibir diversas corrientes[1] que, en ocasiones, se convierten en tendencias durante un cierto tiempo, siendo las principales el realismo y la fantasía:

1. Realismo. Relatos en los que se tratan problemas o asuntos de la vida cotidiana de los jóvenes y de sus familias (anorexia, inmigración, amor, discriminación, acoso, terrorismo, maltrato): El cazador de estrellas (Ricardo Gómez), Los años terribles (Yolanda Reyes), OK, míster Foster (Eliacer Cansino), Uma vontade louca (Ana María Machado), Toby (Graciela Cabal),

Mai (Hilda Perera), Yo soy mayor que mi padre (Pedro Sorela), Stéfano (María Teresa Andruetto), Óyeme con los ojos (Gloria C. Díaz) o El anillo de Irina (Care Santos). A esta tendencia realista pertenece la narrativa que asume compromiso ideológico, casi siempre referido a conflictos bélicos o a represiones y persecuciones en sistemas dictatoriales: Silencio en el corazón (Jaume Cela), El golpe y los chicos (de Graciela Montes) o Los sapos de la memoria (Graciela Bialet).

Es imprescindible destacar el precedente de El guardián entre el centeno, de Salinger, cuya aparición en 1951 provocó un verdadero impacto en la sociedad estadounidense, convirtiéndose enseguida en un verdadero clásico contemporáneo de la literatura juvenil universal. El adolescente protagonista, Holden Caulfield, en el Nueva York de mediados de los cuarenta del siglo pasado, vive la realidad de un muchacho que, con sus pocos años, tiene que enfrentarse al fracaso escolar y al cambio de la infancia a la adolescencia (con todo lo que conlleva), en el seno de una familia conservadora como la suya. Probablemente a partir de la publicación de este libro la literatura juvenil se desprendió de los corsés que impedían que en ella se trataran ciertos temas.

2. Fantasía. Su proliferación en los últimos años, a raíz del éxito de la serie de Harry Potter y la reedición de El señor de los anillos, ha provocado que el mercado editorial haya visto en esta literatura un filón casi inagotable, existiendo ejemplos de todo tipo, casi siempre presentados en formatos de sagas o series, de gran éxito entre adolescentes y jóvenes: Crepúsculo (S. Meyer), Memorias de Idhun (Laura Gallego) o Juego de tronos (George R. Martin). Incluso hay novelas que tienden a innovar en el género: La séptima expedición al Malabí (Gabriel Sáez) o Loba (Verónica Murguía), galardonada con el Premio Gran Angular en 2013.

Algunas, como Crepúsculo, dejan ver referencias a géneros distintos, lo que estaría relacionado con la activación del intertexto lector de los jóvenes, algo que el escritor sabe que puede atraer a su libro a un público familiarizado con esos diferentes géneros: “El éxito de la tetralogía de Meyer [Crepúsculo] activa un universo de ficción que aunque nace en el siglo XIX, principalmente con la obra de Bram Stocker, Drácula, se introduce en el consumo juvenil con series como Buffy, la cazavampiros […]” (Lluch, 2010: 119).

A veces, utilizando criterios reduccionistas, con la intención de menospreciarla, se relega esta tendencia a la literatura juvenil, olvidando que, históricamente,

existe una importante tradición de literatura fantástica en las novelas de caballerías de los siglos XV y XVI; o, más recientemente, en obras de Cortázar o Borges, incluso hay antecedentes muy valiosos en la propia literatura infantil (El maravilloso mago de Oz de L. Frank Baum). Habría que preguntarse la razón por la que esta literatura, ciertamente más comercial, tiene hoy tanta fuerza entre el público lector adolescente: quizá porque ayuda a "leer el mundo" de manera más abierta, es decir con más posibilidades interpretativas; o, quizá también, porque es una literatura a la que el lector accede directamente, por decisión propia, sin necesidad de la mediación de un adulto que le sugiera, recomiende o elija la lectura.

Seguramente la saga de Harry Potter no pasará a formar parte del canon literario juvenil pero sí que ocupará un capítulo en los estudios de la sociología de la lectura o de la literatura. Los siete libros de Rowling consiguieron dar el salto cualitativo que las lecturas para niños y jóvenes habían iniciado años antes: pasar de la escuela (o de la biblioteca) al mercado. O dicho en términos políticamente correctos, dejar que el autor y la editorial hablaran directamente al lector, liberando parte de esta comunicación de la tutela del mediador [Lluch, 2010: 105].

Junto al realismo y a la fantasía, otras tendencias destacables, en menor medida, son:

3. Aventuras. Esta narrativa, que siempre había tenido un público lector adulto, pasó a ser lectura juvenil en el siglo XIX, primero en la Inglaterra victoriana y luego con la obra del francés Julio Verne; el precedente está en el siglo XVIII con el Robinson Crusoe de Defoe. La narrativa de aventuras se ha caracterizado por la frecuencia con que se dan una serie de rasgos: protagonistas adolescentes que hablan en primera persona; recorridos iniciáticos que conducen a lugares exóticos o, al menos, ajenos a la realidad de la que se parte; expresión casi lineal con poco aparato estilístico; estructura secuenciada en capítulos; presencia de riesgos; o tendencia a finales positivos.

Stevenson, Kipling, Twain, Burroughs o London son autores cuyas obras ocupan lugares destacados entre los lectores de esta narrativa de todo el mundo, en la

que, más recientemente, podríamos incluir novelas como Las aventuras de Kid Parvatti (Miguel Larrea), Una semana en Lugano (Francisco Hinojosa) o La leyenda del rey errante (Laura Gallego). Los jóvenes siempre se han sentido atraídos por la vida en lugares diferentes o en tiempos desconocidos, así como por las aventuras que les ayudan a escapar de la cotidianeidad.

4. Historia. Esta narrativa se suele ambientar en el pasado medieval o en escenarios de culturas lejanas, tratando asuntos o acontecimientos históricos de relevancia y significación para la historia de la humanidad. Serían buenos ejemplos El oro de los sueños (José María Merino), La catedral (César Mallorquí), La espada y la rosa (Martínez Menchén), Oro de Indias (Carlos Villanes) o Finis Mundi (Laura Gallego).

5. Amor. Suelen ser novelas con argumentos románticos y protagonistas adolescentes, como el público al que se dirigen. El éxito de esta tendencia, que cobra fuerza a principios del siglo XXI, está bastante ligado al aumento de las webs y los blogs sobre lecturas juveniles que, en muchos casos, realizan los propios lectores. El círculo de fuego y Guardianes del Tiempo (Marianne Curley) y, un poco más tarde, Crepúsculo (Stephenie Meyer), aunque ésta con elementos fantásticos, son la avanzadilla de un camino muy prolífico en todo el mundo, que no sabemos lo que durará. Sí es cierto que las editoriales han encontrado en estas novelas para adolescentes un públicolector al que intentan fidelizar con continuas novedades (El club de los corazones solitarios de Elizabeth Eulberg, o ¡Buenos días, princesa! de Blue Jeans); o con campañas de marketing muy bien pensadas, como la titulada "Enamocciate" para leer a Federico Moccia. Al margen del "best seller", hay también novelas juveniles de tema amoroso: Clase de inglés (Lygia Bojunga) o La estrella de la mañana (Jordi Sierra i Fabra), son dos ejemplos.

Junto a todo ello, también hay narrativa juvenil de terror (¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo de Elsa Bornemann), novela policiaca (Flanagan Blues Band de Andreu Martín), microrrelato y relato corto (Temporada de fantasmas de Ana María Shua), o ciencia ficción (Lo único del mundo de Ricardo Mariño).

Lluch (1999: 24-27) explica muy bien cómo la literatura juvenil más comercial suele proponer un "lector modelo", que se identifica con el lector real, siendo ése uno de los factores principales de la empatía que tienen esos libros —casi siempre relatos— con los lectores a quienes se dirigen. Ese "lector modelo"

condiciona de algún modo la producción editorial, pues la fidelización de adolescentes y jóvenes es un rasgo que las editoriales buscan en colecciones y series. Lo que sucede es que, según la teoría lingüística de la Estética de la recepción, ese "lector modelo" también condiciona la recepción de la obra literaria, pues los lectores adolescentes, al ser un público lector en formación, reciben textos según sea su competencia lingüística y según estén desarrollados sus valores, sus ideas y, sobre todo, su intertexto lector y su capacidad para la ficción.

Como potenciales lectores literarios, en pleno proceso de formación, adolescentes y jóvenes pueden encontrar en algunos libros escritos pensando en ellos como destinatarios un buen camino para que llegar a la lectura de otros libros, incluso de algunos clásicos. Es el caso de las novelas iniciáticas Días de Reyes Magos de Emilio Pascual (Anaya, 1999) y El libro salvaje de Juan Villoro (Fondo de Cultura Económica, 2008). Veamos por qué.

Días de Reyes Magos es el relato en primera persona de un chico que a los dieciséis años decidió marcharse de su casa, por razones más o menos comprensibles; la decisión la aplazó ante la sugerencia de una buena amiga: de ese modo, irá por casa de sus padres sólo lo necesario, dedicando la mayor parte del tiempo a caminar con total autonomía. Lo que sucede es que, desde el momento en que su vida cambia del modo indicado, al chico le empiezan a pasar cosas extrañas, pero interesantes: cierto día se da cuenta que su padre ya no vive en su casa, o le dejan en el buzón misteriosos libros que suelen tener algún significado oculto o, sobre todo, encuentra un sorprendente trabajo: lector de un ciego, es decir "lazarillo" lector. Mediante esta trama, Pascual construye una historia iniciática con la literatura como material imprescindible. El protagonista dice al principio que en la biblioteca familiar él sólo había elegido El Principito, del que afirma que "nunca supe hurtarme a la fascinación que en mí ejercía". Pero, luego, se va sucediendo su casual encuentro con títulos emblemáticos de la literatura universal: El Quijote, El viejo y el mar, La isla del tesoro, Los viajes de Gulliver, Las aventuras de Tom Sawyer, Hamlet, Huckleberry Finn o El lazarillo de Tormes.

La fascinación de la literatura es parte esencial de esta entrañable historia de inicio a la vida de lector, del paso de niño a adolescente y adulto. Lo que sucede es que si, como dice Mendoza (2001: 97): "El intertexto lector permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que la han precedido, de modo que le ayuda a construir, con coherencia, el significado de un texto", eso

sólo se cumplirá en el lector de Días de Reyes Magos si ya es un buen lector, pues el autor cita gran cantidad de obras y hace continuas referencias literarias.[2] La novela es un homenaje a la literatura, a libros clásicos de todos los tiempos y de todos los públicos, y a muchas de las mejores novelas de aventuras; es un libro de libros que activará el intertexto lector de los lectores adolescentes y que, quizá, acercará a la literatura a quienes no son lectores habituales, conduciéndoles de una lectura a otras lecturas.

En El libro salvaje Juan Villoro reflexiona sobre la lectura y sobre la condición de lector en el contexto de la historia que ha creado, además de proporcionar claves para acercarse a libros clásicos que pudieran formar parte del itinerario lector de los jóvenes que a él acudan. La novela narra la historia de Juanito, adolescente de padres separados, que va a vivir con tío Tito, bibliófilo empedernido, en cuya casa sólo hay libros y un viejo teléfono que no suele funcionar. Tío y sobrino vivirán una relación de amor por los libros: el tío se dará cuenta de que Juanito es un "lector prínceps" con un gran potencial por explotar, al que encargará la tarea especial de buscar "el libro que nunca se ha podido leer", El libro salvaje; la búsqueda proporcionará al chico el descubrimiento de historias que esperan lectores, porque los libros buscan a quienes quieran leerlos.

En El libro salvaje es perceptible un proceso transacional entre lector y texto, por medio del que se establece una relación recíproca entre ambos. El lector del libro se acerca al texto con expectativas que le conducirán a nuevas lecturas desde la activación de experiencias lectoras previas. En cualquier proceso transaccional son fundamentales lector y texto: el autor busca lectores cómplices, quizá por eso Villoro se dirige expresamente a los jóvenes, porque es un público con tendencia a la complicidad, es decir a la participación directa en la historia creada por él, que es a lo que invita El libro salvaje, a participar en el juego de la lectura, a despertar la capacidad de relacionar ese libro con otros libros, a activar el intertexto lector de quien lo está leyendo, porque en él el tío de Juanito evoca autores y libros de cuya lectura "vale la pena alimentarse" citando, entre otros, a Borges, Cortázar, Conan Doyle, Homero, Kafka o Aristófanes.

Cada día que pasa es más necesario dotar a la LIJ de un discurso crítico, en el que no debiera cuestionarse que es literatura, ni que, como tal literatura, la terminología literaria con que la abordemos debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad

de usar, para su estudio, metodologías afines al resto de la literatura.

Por fortuna, muchos de quienes escriben LIJ han asumido que ello no conlleva imitar torpemente el mundo de niños y jóvenes, parafraseando sus expresiones, evitando tratar ciertos temas o despojando los textos de su capacidad para sugerir. La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que sea considerada como una manifestación literaria plena. La presencia en la LIJ de hoy de cuestiones antes proscritas explica —por sí misma— la complejidad de una literatura que reclama el mismo trato que el resto de la literatura, deslindada ya de su "matrimonio" esclavo con la pedagogía, y abriendo múltiples caminos que los niños saben recibir con la mayor naturalidad, porque ellos también viven en una realidad que es la que contiene, casi cada día, los asuntos que merecen la atención de quienes escriben para ellos; una realidad de la que, también sus orillas más difíciles, los jóvenes de hoy, incluso muchos niños, tienen conocimiento cierto.

Escribir para niños y jóvenes es tan serio como escribir para adultos, porque —que no se olvide— la LIJ es, por encima de cualquier otra cosa, literatura, una literatura con mayoría de edad (vid. Cerrillo, 2013: 13-32), por paradójico que pudiera parecer, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto de la persona con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para un más amplio conocimiento del mundo, así como para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico, por tanto, para la formación del lector literario.

[1] Los libros citados lo son a título de ejemplos de cada una de las corrientes señaladas.

[2] Como es necesario que el lector de Días de Reyes Magos posea un amplio bagaje de lecturas literarias, algo que es difícil que tengan los lectores adolescentes destinatarios del libro, el autor, Emilio Pascual, preparó una edición posterior con notas a pie de página, en las que explica las citas y referencias que incluye en su historia (2007).

5. La lectura de los “clásicos”

Sabido es que la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas. Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas de las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, lo que, a ciertas edades, aún no se tiene. Circula por la red una anécdota atribuida a Borges en su etapa de profesor: en cierta ocasión, una alumna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires le comentó que la lectura de las obras de Shakespeare le aburría, preguntándole qué es lo que debía hacer para remediarlo; más o menos, el escritor argentino le dijo: “No hagas nada; simplemente no lo leas y espera un poco. Lo que pasa es que Shakespeare todavía no escribió para vos; a lo mejor dentro de cinco años lo hace […]”

CANON LITERARIO VS. CLÁSICOS LITERARIOS

(VID. CERRILLO, 2010)

Ya dije que, a mediados del siglo XX, el formalismo y el estructuralismo propiciaron un nuevo modelo en la enseñanza de la literatura que proponía la sustitución de la información sobre periodos, movimientos, estilos, obras y autores, es decir la historia de la literatura, por el análisis de los textos literarios. Ese cambio no supuso una mejora en la lectura de obras literarias completas de los estudiantes, por lo que aquellas teorías literarias fueron desplazadas por los estudios que atienden a la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de competencia literaria, que vimos en el capítulo 2 de este libro. Asumiendo que el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, pues usa un lenguaje especial, el lenguaje literario, en el que son especialmente importantes dos características que no tienen ni el lenguaje estándar ni los demás lenguajes especiales: por un lado, la capacidad connotativa, por medio de la que una acción o un contenido no se acaban en lo que significan o en la información que aportan, sino que van rodeados o están influidos por otros elementos de diverso carácter (emotivos, volitivos, sentimentales), provocando que este lenguaje sea plurisignificativo; y, por otro lado, la autonomía semántica, o capacidad para organizar y estructurar mundos expresivos completos, algo que sólo ese lenguaje tiene, ya que en los demás lenguajes (sea estándar o sea especial) un mensaje depende y presupone siempre un contexto extraverbal, una situación efectiva externa al propio acto. En el lenguaje literario, en cambio, hay un mundo previamente expresado que obvia la necesidad de ese contexto.

En plena vigencia de la teoría y crítica literarias de finales del siglo XX apareció el polémico libro de Harold Bloom El canon occidental (1995), tras el que se incorporó el término “canon” al vocabulario de la crítica literaria. Si, en general, hay que ser muy precavidos con las listas de libros canónicos, hay que serlo más aún con las que aparecen en el mundo anglófono, en donde suelen proliferar esas listas, realizadas tanto por profesores y críticos como por medios de

comunicación: sirva como ejemplo de ello la que apareció en el periódico The Sunday Telegraph, el 6 de abril de 2008, en la que se incluían 110 libros —que calificaban como "de todos los tiempos"— que aconsejaban leer a todo el mundo y a cuyo conjunto tuvieron la osadía de denominarlo como la "biblioteca perfecta". Pero si leemos con atención esa lista comprobaremos que de la totalidad de libros, sólo 20 no fueron escritos originariamente en inglés; El Quijote no se incluye y de todos los libros infantiles seleccionados sólo Babar no es anglosajón. Pues en sentido parecido orienta su canon Bloom, de manera explícita y personal, algo que sólo se justifica parcialmente ya que toma partido, descaradamente, por la literatura anglófona, sin sentir la necesidad de ofrecer una explicación de las razones por las que lo ha hecho.

Treinta años antes que Bloom —hace ya medio siglo—, el profesor chileno Luis Harss, animado por Julio Cortázar a escribir un libro que expusiera las nuevas tendencias literarias de la narrativa latinoamericana, publicó Los nuestros (Sudamericana, 1966), libro en el que, a partir de entrevistas con 10 autores de aquella región (unos consagrados y reconocidos, como Jorge Luis Borges o Miguel A. Asturias; otros jóvenes con las carreras literarias sólo iniciadas, como García Márquez o Vargas Llosa), estableció el "canon" de aquel fenómeno editorial, pronto conocido como el Boom. Pues bien, habría que preguntarse si aquellas nuevas novelas —las del Boom— son, hoy, canónicas; o si aquel fenómeno editorial fue, sencillamente, un "hito" que marcó el devenir de la novelística en español que, luego, se hizo tanto allá del Atlántico como acá. Y, en todo caso, algunos de aquellos libros tendrían hoy la consideración de clásicos contemporáneos, a los que aún les faltaría mucho tiempo para alcanzar la condición de clásicos universales, aunque alguno hoy sí la tiene ya (Cien años de soledad, Rayuela, Pedro Páramo).

Quizá, lo más importante de aquel discutible trabajo de Bloom (el de Harss pasó desapercibido) y de la polémica que suscitó sea haber contribuido a estudiar la historia de la literatura atendiendo a aspectos que, hasta entonces, no habían merecido mucha atención, como la noción de "clásico", el papel de la literatura en la sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria. Bloom complementó su propuesta de canon citada con la publicación posterior de Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades (2003), una selección de 40 relatos y cuentos y 85 poemas, que son sus favoritos, pero con evidente intención canónica, cuando se trata de una mera antología, casi toda ella de textos escritos en el siglo XIX, a los que me referiré con algún detalle más preciso en el capítulo siguiente, por las

confusiones que puede generar en los entornos académicos.

En diversas ocasiones, la crítica literaria se ha referido a la dificultad que conlleva la existencia de culturas que no tengan cánones, ni autoridades, ni instrumentos de selección, sin duda porque piensan que la propia historia de la literatura es una especie de "antología" que selecciona aquello que, entre todo lo que se ha escrito, merece la pena destacarse, estudiarse, conservarse y enseñarse. Como señala Pozuelo Yvancos (1996: 3) el acto de selección que realiza un antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una historia literaria, y que hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de "antología", "canon" e "historia literaria", todos los cuales tienen mucho que ver con la enseñanza de la literatura, y en todos ellos se produce un trabajo de selección de los contenidos a incluir.

Pero no se debe confundir "canon" con "clásico", entre otras razones porque una obra podemos considerarla canónica antes de que haya pasado el tiempo necesario para poder valorarla como "clásica". Según la acepción 3 del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992), "clásico" es el autor o la obra "que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia". El latinista Carlos García Gual (1998: 36) precisa más cuando indica que lo que ha consagrado y definido como "clásicos" a determinados textos y autores es: "la lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones. Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos". Es decir, obras literarias que trascienden su época, modelos de escritura, de lecturas reiteradas y frecuentes traducciones a diferentes lenguas, a diferencia de los libros incluidos en los cánones, que son consecuencia de una elección en un momento concreto y, a veces, con una finalidad determinada.

Italo Calvino (1992: 34) afirmó que los "clásicos" son los libros que "constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos". José María Merino (2004: 32), por su parte, ha señalado que los "clásicos" son "aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético". De todos modos ya dije en ocasión anterior (vid. Cerrillo, 2010: 93) que lo que es cierto es que los clásicos literarios son libros canónicos o, al menos, así debieran ser

considerados; pero, en cambio, no es cierto que libros que pudieran aparecer en algunos cánones deban tener, obligatoriamente, el reconocimiento de clásicos.

Quizá hay momentos en que confundimos “clásico” con “hito”, es decir libro que ha abierto caminos nuevos en la literatura, poniéndolos a disposición de quienes quisieran transitar por ellos. La acepción 2 de la palabra “hito” del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992: 786) dice que es algo “firme, estable”; y la acepción 6 “persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto”. Un hito literario, por tanto, no es un clásico ni tampoco, necesariamente, un libro canónico, pues hay que entender el canon como una lista o catálogo de obras seleccionadas por sus valores literarios, con el fin de que puedan ser leídas por un grupo, más o menos amplio, de lectores; por ello, el concepto de canon debemos entenderlo como algo más abierto y más plural de lo que el mundo de la filología ha entendido casi siempre.

LOS CLÁSICOS LITERARIOS EN LA ESCUELA

Todas las referencias a “la escuela” que aquí hacemos hay que entenderlas como un todo: son referencias al conjunto de la enseñanza de la literatura, sin diferenciar etapas educativas, es decir son referencias a la lectura literaria como parte esencial de la formación de la persona. Dice Ana María Machado (2002: 37-38) que:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer —o al menos saber que existen— las grandes obras literarias del patrimonio universal: La Biblia, la mitología grecorromana, La Ilíada y La Odisea, el teatro clásico, El Quijote, la obra de Shakespare y Camôes, Las mil y una noches, los cuentos populares […] Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso.

La complejidad significativa que conlleva la lectura de muchos clásicos es consecuencia ineludible del lenguaje literario en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios. No podemos renunciar a que los jóvenes puedan acceder a modelos de calidad literaria, obras escritas por escritores del pasado reconocidos universalmente, un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero teniendo claro cuáles, cuándo y cómo, porque sí es responsabilidad de la institución educativa orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos, pero, dependiendo del momento educativo de que se trate, en ocasiones debe limitarse sólo a eso.

El problema de la presencia de los clásicos en el sistema educativo suele surgir en el momento en que nos enfrentamos a la idea de leer obras de esa consideración en las etapas de la adolescencia y primera juventud, es decir en secundaria y bachillerato; son momentos en que suele plantearse el debate “clásicos sí o clásicos no”, porque muchos alumnos afirman que “no los

entienden", que "están trasnochados" o que "por qué los tienen que leer obligatoriamente". Pero también debemos reconocer que nos estamos refiriendo a una etapa en que las exigencias lectoras debieran ser superiores a las de la educación primaria, más allá —incluso— de los gustos de los adolescentes, a los que hay que exigirles un cierto esfuerzo lector, al tiempo que les debemos dar los instrumentos necesarios para que puedan efectuar, por sí mismos, una cierta elección de obras literarias clásicas. Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la "obligatoriedad" de su lectura, pero siempre con la exigencia de una selección rigurosa de los textos que contemple, además, la posible empatía con los lectores, la cercanía de los contenidos o personajes a sus expectativas lectoras y la accesibilidad de su lenguaje. Algunas de esas estrategias podrían ser:

a) Las adaptaciones.

b) Las lecturas fragmentadas.

c) Las antologías.

Sobre las adaptaciones, Rosa Navarro (2006: 18), firme defensora de las mismas y autora de buenas adaptaciones de diversos clásicos literarios universales (La Ilíada, La Odisea, Cantar de Mío Cid, Tirante el Blanco), las justifica porque:

Como es lógico, ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos.

Aunque hay algunos especialistas que afirman que si los clásicos no son accesibles a los niños y a los adolescentes, hay que adaptarlos, otros opinan que los clásicos son intocables y que hay que leerlos cuando se puedan leer. Aunque reconozco la existencia de buenas adaptaciones y el valor que pueden tener, creo

que las adaptaciones de los clásicos son muy difíciles, pues el mismo espíritu de la adaptación (facilitar la lectura a quien no puede realizarla en su versión original y completa) conlleva un despojamiento de contenidos en la obra que termina afectando a su expresión literaria. Casi todos los adaptadores de obras literarias clásicas defienden su deseo de ser fieles al original, pero su trabajo exige una selección de ciertas partes en detrimento de otras, y esto es algo que no siempre es fácil de realizar sin "falsear" de algún modo la historia. De todos modos, cuando una adaptación es buena debemos aprovecharla porque sí puede ser un medio apropiado para que los buenos lectores accedan al texto original con una preparación que facilitará su lectura posterior.

La segunda de las estrategias mencionadas es la de lecturas fragmentadas de algunos clásicos, lecturas que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido. Pondremos un ejemplo, relativo a la lectura de El Quijote, desde el convencimiento de que la obra de Cervantes no debe ser leída en edades tempranas. La experiencia la llevamos a cabo en el CEPLI,[1] y su objetivo era iniciar en la lectura de la famosa novela a alumnos del segundo ciclo de secundaria y de primer curso de bachillerato. Elegimos un episodio completo del Quijote, con cierta vida independiente, "El Retablo de Maese Pedro" y editamos en un librito los tres capítulos de la obra en los que el mismo se desarrolla (XXV, XXVI y XXVII de la segunda parte). Al tiempo, elaboramos una guía que, con el título de "Hidalgos, cómicos y escuderos. Maese Pedro y su retablo", nos permitiera pensar, junto a los chicos, sobre realidad y ficción, ver cómo surgían mundos extraños en medio de otros que parecían normales o descubrir cuánto hay de disfraz y de apariencia en ese titiritero tan cuerdo que se llamaba Maese Pedro, pero que ni era titiritero ni Pedro era su nombre ni era tuerto y, además, su mono no era adivino (pues adivinaba el pasado pero no el presente ni el futuro). La guía la estructuramos en cinco apartados: dos previos a la lectura del citado episodio (en uno proponíamos una aproximación a la figura, la obra y la época de Cervantes, y en el otro una serie de actividades de prelectura de carácter grupal); el tercer apartado correspondía a la lectura completa del episodio; el cuarto a diversas propuestas de actividades relacionadas con las expresiones y los personajes de la novela y con el mundo de la ficción dentro de la ficción; el último apartado se reservó para una reflexión colectiva sobre la propia experiencia, intentando sondear si la misma había sido un medio adecuado para continuar la lectura de la novela cervantina, tras la decisión tomada libremente por cada uno de los participantes en la experiencia. El resultado fue muy satisfactorio, pues dos de cada tres participantes en la misma manifestaron que sí

les gustaría leer otros episodios de la obra cervantina.

La tercera estrategia para propiciar una aproximación dialógica a los textos literarios clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros es la de las "antologías de textos", en las se que ofrezcan pasajes fácilmente comprensibles: alguna de las aventuras del protagonista en La Odisea, un cuento de Las mil y una noches, la despedida del héroe en el Poema de Mío Cid, una descripción del infierno en la Divina comedia de Dante, un "ejemplo" del Conde Lucanor, la elegía a trotaconventos de El libro de buen amor, un poema de amor de Sor Juana Inés de la Cruz, o unos versos satíricos de Quevedo. Esta estrategia se puede complementar con un acercamiento a la figura del personaje principal (que, a veces, puede tener la dimensión de mito) del clásico elegido, que puede hacerse mediante el conocimiento de la peripecia vital del autor o de las características más singulares del propio personaje, o aproximándonos a la historia con el visionado de versiones cinematográficas (si las hubiera).

Uno de los objetivos básicos de la lectura literaria debe ser el placer de leer, ampliando —a la vez— nuestro conocimiento del mundo. Se trata de un objetivo que no siempre se cumple en su totalidad cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar la redacción de la misma, etc. Por eso es tan importante, quizá determinante, la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas. En algunos casos será conveniente que exista una preparación previa, de modo que la lectura pueda realizarse con cierto éxito: si tenemos que proponer la lectura del Lazarillo de Tormes a adolescentes de hoy, preguntémonos cómo esos chicos pueden entender la existencia de la figura del "pícaro", representante de un estamento social que, en la España de la Edad de Oro, pensaba que mendigar no era una deshonra, pero trabajar sí. En este sentido, no debe extrañarnos que una alumna francesa de bachillerato, tras leer Madame Bovary, preguntara sorprendida, ante la permanente infelicidad conyugal de la protagonista y sin saber situarla en su contexto, "¿por qué no se divorciaba esa señora?", como si la protagonista fuera un personaje del siglo XXI, que es el tiempo en que vive y piensa esa alumna. Y es que, como dice Gemma Lluch (2003b: 34):

Todo acercamiento a la obra literaria requiere una contextualización que aporte información sobre el momento en que se creó la obra, sobre el circuito literario en que se dio a conocer y sobre las condiciones de la recepción.

Son requisitos que están relacionados con la sociología de la literatura y con la historia del libro, pero también con la historia del pensamiento y con la evolución del concepto de infancia. De ese modo, podemos entender la presencia de textos de obras clásicas en antologías escolares de diversas épocas, pues son una referencia, más o menos explícita, de los valores de la sociedad de cada momento y, particularmente, de las ideas de quienes gobiernan. En ocasiones, las circunstancias históricas que explican la presencia en la escuela de algunos clásicos son ciertamente curiosas: el Quijote fue lectura obligatoria en las escuelas españolas de principios del siglo XX, coincidiendo con la crisis del sentimiento nacional, bien analizada por los escritores de la Generación del 98, que se derivó tras el Desastre del 98 y las pérdidas de las últimas colonias españolas en ultramar. Pero las escuelas de los años de la dictadura franquista, que nada tenía que ver con las ideas nacionales de los noventayochistas, obligó a la lectura y al dictado de fragmentos de la obra cervantina en las escuelas primarias de la época, desatendiendo al significado de la historia, entre otras razones porque era difícilmente comprensible para los escolares de tempranas edades.

No sé si con la consideración de estrategia, pero, en cualquier caso, no se puede desdeñar la posibilidad de iniciar a los alumnos en la lectura de los clásicos con una ejercitación previa mediante lecturas juveniles que, indirectamente, les puedan llevar a ellos (El libro salvaje del mexicano Juan Villoro, o Días de Reyes Magos del español Emilio Pascual).

Incluso, en los últimos años han aparecido diferentes proyectos para acercar los clásicos a los niños; uno de los que ha trascendido más recientemente es el dirigido desde la Escuela Holden para futuros escritores por el escritor italiano Alessandro Baricco: se trata de la colección Save the Story, en la que Baricco encarga a autores consagrados (Andrea Camilleri, Vargas Llosa, Dave Eggers, Umberto Eco, entre otros) que elijan escenas de grandes obras para que ellos las vuelvan a contar, pero a su manera, en un libro ilustrado de no más de cien páginas, cuya edición está pensada para el público infantil, porque —piensa Baricco— que los clásicos, que no han sido escritos para niños, son historias

maravillosas que no se pueden leer cuando tenemos pocos años. “Y alguien tiene que contárselas, escribirlas de nuevo, porque sus autores ya no están […] Se las puede acortar, usar un vocabulario más simple… pero eso no funciona”.[2] La idea que preside el proyecto de esta colección de clásicos, “reescritos” de alguna manera, es que un adulto, sin necesidad de que intervenga la voz familiar de padres o abuelos, como en la narrativa oral, te cuente una historia muy conocida, aunque no la cuente igual que en el original porque, como en los cuentos populares de transmisión oral, el emisor puede equivocarse. Así los autores solicitados ofrecen a los niños, presentados como “Las historias de…”, sus particulares visiones de clásicos de Shakespeare (El Rey Lear), Sófocles (Antígona), Zorrilla (Don Juan Tenorio), Dostoyevsky (Crimen y castigo) o Rostand (Cyrano de Bergerac). Este proyecto de Baricco tiene un precedente en la iniciativa del Secretario de Educación Pública de México, José Vasconcelos, quien en 1924 puso en marcha Lecturas de clásicos para niños, una experiencia en la que escritores como Gabriela Mistral, Salvador Novo, Jaime Torres Bodet, José Gorostiza, Francisco Monterde o Xavier Villaurrutia adaptaron escenas de obras literarias clásicas (de Homero, Cervantes, Shakespeare, Tolstoi, Tagore o José Martín, entre otros) para dirigirlas a los niños.

[1] Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha. Vid. www.uclm.es/cepli/publicaciones/guías. (Se puede descargar gratuitamente.)

[2] Vid. http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/09/actualidad/1357732436_37209.html. (Consultado el 30 de marzo de 2013.)

6. Sistema educativo

y canon escolar de lecturas

Para enseñar en el pluralismo que debiera exigirse a los sistemas educativos, la elaboración de cualquier canon de lecturas tiene que evitar los criterios excluyentes. Un canon implica una selección que, a su vez, presupone una elección que se hace en el contexto de un momento histórico y en la que influye el punto de vista de quien hace la selección. Si a ello añadimos que los valores estéticos son cambiantes y, a menudo, caminos de ida y vuelta, todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideren modelos por su calidad literaria, por su capacidad de empatizar con muchos lectores y por sus posibilidades de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, de algún modo, textos clásicos.

Ello, no obstante, sin ser criterio exclusivo, pues junto a esos libros pueden incluirse en un canon otros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de "clásicos" porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. Es decir, que no podemos confundir canon con clásicos; sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así debieran ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones tengan que tener el reconocimiento de clásicos. A veces sucede que el desprecio intelectual de una época hace desaparecer una obra o un autor clásicos, pero si de verdad son clásicos reaparecerán una vez pasada la influencia de esa época que los despreció (es lo que le sucedió a Góngora una vez finalizado el Barroco con la llegada del Neoclasicismo). Como dije antes, debemos entender como clásico, por tanto, el libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor: muchas personas, en todo el mundo, conocen que Alicia, Robinson Crusoe, Macbeth, Peter Pan, Pinocho, Don Quijote o Don Juan Tenorio son protagonistas de determinados libros, pero no los saben relacionar, en muchas ocasiones, con el autor que los creó ni con la época en que nacieron para la literatura.

La historia de la literatura nos demuestra que los criterios por los que una obra o un autor son considerados "canónicos" no siempre han sido subjetivos y

neutrales:

El canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio [Lluch, 2003a: 193].

Debemos entender el canon como un fenómeno dinámico, por tanto cambiante, que además se dirige a un lector múltiple y complejo. En todo canon deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos, ideas o sueños de las personas, más allá de tiempos y de fronteras.

Históricamente, los cánones han estado muy vinculados con la época en que se elaboraban. Por ello, es fácil entender que el canon que impone el sistema educativo tienda a la arbitrariedad, porque está influido por las ideas que forman el sustrato del propio sistema, que en unos momentos han sido doctrinales o moralistas, o en otros, como en la actualidad, puramente instrumentales y en directa relación con los contenidos del currículo escolar. Por tanto, además de arbitrario, el canon de lecturas escolares ha sido cambiante con el tiempo, lo que, en sí mismo, es una característica contraria al concepto de “clásico”, que, como hemos visto, requiere una aprobación general tras un cierto paso del tiempo.

Lo más preocupante es que los cambios de canon casi nunca se han producido por criterios literarios o estéticos, sino por razones ideológicas o pedagógicas, también el caso de la literatura infantil y juvenil. En este sentido, podemos considerar que hoy se ha superado el problema de la excesiva dependencia y relación, además institucionalizada, que tenía la LIJ de la educación doctrinaria y moralista, pero también debemos reconocer que la LIJ tiene otros problemas que, como aquél, repercuten negativamente en sus componentes literarios y que también tienen que ver con la “instrumentalización” escolar o aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura. Además, eso suele llevar aparejado otro problema, también preocupante: el empobrecimiento del lenguaje y la baja calidad literaria

de algunas obras literarias infantiles, porque en ellas prima el objetivo editorial de llegar rápidamente con un libro a lectores de muchas edades.

Pero volviendo a los cambios de canon, la Teoría de los Polisistemas de Even Zohar (1978) es la que mejor explica esos cambios de canon, ya que entiende el sistema literario como un complejo sistema de sistemas, es decir un "polisistema", en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen —en su origen— a un público lector diferenciado; así, y junto a otras —ya lo adelanté en el capítulo 4—, serían literaturas periféricas la "literatura popular" que, como los cantares de gesta o los romances en la Edad Media, se dirigía a las clases sociales más bajas; o la "novela rosa", especialmente dirigida un público lector femenino; o las "novelas del oeste", que proliferaron en la segunda mitad del pasado siglo para un determinado público lector masculino; o, por supuesto, la literatura infantil y juvenil).

Como este "sistema de sistemas" es movible, es posible que una obra que está en el centro pueda desaparecer pasado un tiempo de su publicación; y, por el contrario, puede saltar a ese centro del sistema una obra que se encuentra en la periferia: esto es lo que ha sucedido con algunas creaciones de LIJ (Alicia en el País de las Maravillas, Peter Pan, Pinocho, Oliver Twist, El soldadito de plomo, entre otras), que pasaron al centro, al considerarse clásicos universales (porque han ofrecido personajes trascendentes, por la riqueza de su lenguaje, por su vitalidad literaria o porque han sobrevivido a sus autores), cuando en su origen se situaban en la periferia, ya que eran obras de LIJ, es decir una literatura dirigida a un público diferenciado por su edad. Hoy son clásicos literarios algunas obras que llegaron al gran público como iconos generacionales de una época y de unos lectores de edades determinadas (El guardián entre el centeno, en los Estados Unidos de mediados del siglo XX, El Principito, Pinocho o, incluso, Pippi Mediaslargas). No obstante, no es ésa la norma: los iconos generacionales, en su mayoría, no han pasado al centro del sistema de lecturas canónicas, pues suelen ser víctimas de su propio momento de éxito, pasado el cual dejaron de ser el icono generacional que fueron en sus inicios.

SOBRE EL CANON ESCOLAR DE LECTURAS

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector de cada momento, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida —al menos en parte— como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. Será un canon diferente para cada estadio educativo (educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato) que, en los periodos más avanzados (secundaria y bachillerato) debiera combinar obras de LIJ y obras clásicas; en todos los casos sería un canon dinámico, es decir, con cierta capacidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo, sobre todo para hacer posible la incorporación al mismo de obras nuevas, de calidad contrastada y aceptación generalizada. Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, es decir, al recorrido de parte del trayecto que le llevará a ser lector literario, poniéndole en contacto con estilos, autores y momentos representativos de la historia de la literatura universal y de la historia literaria del propio país.

Soy un decidido defensor de un canon escolar de lecturas común —en una parte del mismo— a todos los estudiantes que hablan una misma lengua y comparten el mismo contexto, diferenciado por estadios educativos, como acabo de señalar. Debe ser un canon amplio, variado en géneros, corrientes y tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia literaria, que ayuden al desarrollo progresivo de la competencia literaria. De ese modo, se podrá evitar la “instrumentalización” de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo: no nos cansaremos de insistir en la necesidad de no emplear las lecturas literarias, parcial e injustificadamente, para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar.

El canon escolar de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo. Sería conveniente, además, que los programas lectores fueran similares en todos los centros de una misma comunidad, de modo que los

escolares, al acabar cada periodo educativo, tuvieran una formación lecto-literaria similar, por número y contenido de sus lecturas. Cualquier lista de lecturas con pretensión de canon puede servir de referencia cultural e ideológica en muchas instancias y en diversas situaciones, lo que provocará su uso desde posiciones de poder dominantes. La elaboración de un canon literario, también de un canon escolar de lecturas, obliga a usar unos criterios en detrimento de otros, resultando muy difícil eludir gustos y consideraciones personales y, a veces, criterios de tipo comercial. Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos dos:

1. La calidad literaria de los textos.

2. La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores.

De todos modos, el mundo editorial de la LIJ, que debiera ser una literatura esencial en cualquier canon escolar, no facilita la creación de clásicos, ya que es una literatura más “de escaparate” que “de fondo”: en la industria editorial de la LIJ las novedades duran poco y la profusión de las mismas obliga a retirar pronto de los catálogos libros de calidad que, además en muchos casos, “funcionan” bien comercialmente.

El objetivo lector de niños y adolescentes debería ser sólo el placer de leer libros con las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar necesariamente la acción trepidante, el significado inmediato, la aventura sin pausa o la enseñanza concluyente: de ese modo, los cánones escolares de lecturas, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a lecturas más complejas, incluso a lecturas de clásicos; esos cánones deberían formarse con lecturas literarias honestas, bien escritas, variadas en géneros (álbum ilustrado, cuento, novela, poesía y teatro), y que exijan un cierto esfuerzo en los lectores; y, en todos los casos, a partir de determinada edad, a los adolescentes se les debe de ofrecer la lectura de obras clásicas de la literatura universal, porque condensan una riqueza literaria tan grande que no podemos ocultarla, planteándoles la dificultad de su lectura como un reto y no como una barrera.

Cualquier canon es restrictivo, por eso siempre se deben formar a partir de las buenas lecturas que deberían ser “imprescindibles” en la formación lectora, humanística y literaria de los alumnos. No se trata de proponer un canon exclusivo de obras de LIJ, sino de lograr que en él convivan obras de LIJ con otras que, en su origen, no tenían unos destinatarios definidos por su edad. Aunque no compartimos muchos de los argumentos expuestos por Harold Bloom (2003), y menos aún las selecciones de libros que propone con intenciones canónicas (el libro referido, Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes es una discutible, peculiar y estrafalaria propuesta de canon de lecturas infantiles),[1] sí tiene razón cuando se refiere a la conveniencia de que la formación literaria de niños y jóvenes no se reduzca a los libros de LIJ. Por ese motivo, y en lo que se refiere al sistema educativo, nos parece más interesante trabajar en la creación de un canon escolar de lecturas que en un canon de LIJ, y siempre con carácter abierto. En cualquier caso, el canon elegido debe ofrecer una cierta seguridad a quien lo va a usar sobre la calidad literaria del libro que, del conjunto del mismo, elija.

Por otro lado, debemos evitar la tentación, particularmente en secundaria y bachillerato, de asociar la lectura obligatoria con la finalidad de crear hábitos lectores, pues no siempre placer y obligación pueden ir de la mano en las lecturas escolares. En esas etapas educativas bastará con valorar el esfuerzo de los alumnos en la realización de una actividad que, en muchos casos, resultará complicada, así como valorar su capacidad para comprender, abstraer y comentar unos textos que a veces no serán de su inmediato agrado, y ello con la ayuda y la guía del profesor.

Las lecturas preferidas no son las mismas de una generación a otra. Si Guillermo Brown o Celia fueron referentes literarios para niños y niñas ingleses o españoles de hace unos años, y aún aceptándose hoy sus bondades literarias, los referentes para los chicos de ahora pueden ser otros: Matilda, Manolito Gafotas o Harry Potter. Sin embargo, Perrault, los Grimm o Andersen son ya clásicos, como Peter Pan, Pinocho, Alicia o, incluso, Pippi, porque han sobrevivido a varias generaciones, y siguen siendo leídos y traducidos. Cualquier canon escolar de lecturas debe ser vivo y, por tanto, cambiante, con capacidad para adecuarse a los niveles comprensivos de sus alumnos y que empatice mínimamente con sus preferencias lectoras, de modo que se pueda cumplir con la regla no escrita de que un lector competente construye su propio canon cumpliendo las etapas de un itinerario lector largo y, a veces, difícil.

En el ámbito iberoamericano, la LIJ del siglo XX ofrece una serie de títulos que han calado hondamente en el público lector infantil y juvenil de diversas maneras. Podríamos considerarlos hitos, de algún modo raíces sobre las que han crecido las LIJ de los diferentes países que, tras ellos, se han hecho. Son obras que han tenido el valor añadido de reflejar, interpretar o recrear la vida, la sociedad, el pensamiento o la cultura de los niños y los adolescentes de los países de la región iberoamericana. Libros que no han sido ajenos a los vaivenes sufridos por las sociedades en las que nacieron: así, en los países que vivieron dictaduras los libros infantiles también fueron prohibidos; o, cuando hubo corrientes migratorias de corte político, se trasvasaron corrientes y tendencias de la LIJ de un país a otros; o la globalización del mundo actual no ha impedido que las miradas de la LIJ iberoamericana se hayan centrado en muchas ocasiones en las culturas autóctonas y populares.

Son muchos los libros de la LIJ iberoamericana que se pueden poner de ejemplo de lo dicho: Cuentos ilustrados de mi tía Panchita (1920) de la costarricense Carmen Lyra, Ternura (1924) de la chilena Gabriela Mistral, Pinocho (1927) del español Salvador Bartolozzi, Capitanes en la arena (1937) del brasileño Jorge Amado, Cuentos mexicanos (1945) de la mexicana Pascuala Corona, Papelucho (1947) de la chilena Marcela Paz, o Canta Pirulero (1954) del venezolano Manuel F. Rugeles. Un poco más recientemente El reino del revés (1963) de la argentina María Elena Walsh, Os colegas (1972) de la brasileña Lygia Bojunga, Caballito blanco (1974) del cubano Jorge O. Cardoso, El hombrecillo vestido de gris y otros cuentos (1978) del español Fernando Alonso, o La peor señora del mundo (1992) del mexicano Francisco Hinojosa.

UNA PROPUESTA DE CANON ESCOLAR DE LECTURAS

Hay que preguntarse seriamente qué lecturas enseñar y qué lecturas leer, sobre todo en secundaria y bachillerato, teniendo en cuenta, en su justa medida, las opiniones de los lectores afectados. Los cánones oficiales o curriculares deben enriquecerse con otras lecturas que formen parte de la biblioteca imaginaria de los propios chicos (que pueden compartir, recomendar y debatir con compañeros y amigos). Serán nuevas lecturas que acompañarán las consideradas tradicionales, los "clásicos" de referencia histórica desde hace bastantes años en el sistema escolar de cada país.

Se trata de un cambio que acabaría, o al menos aliviaría, el estatismo de los cánones pasados, aportando un punto de dinamismo que se hace necesario si de verdad queremos hacer lectores literarios; serán libros que hacen leer, que llevan de un lector a otros lectores, de un libro a otros libros: títulos de Rowling, Tolkien, Roald Dahl, Pablo Neruda, Vargas Llosa, Lygia Bojunga, Ana María Machado, Luis Sepúlveda, etcétera.

En el anexo 1 ofrezco una propuesta abierta y variable que pretende ser una primera selección de libros de calidad para que los profesores de los centros educativos puedan elaborar su propio canon escolar de lecturas. La selección se presenta en cuatro apartados, que corresponden a las cuatro etapas principales de la educación preuniversitaria: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En cada una de ellas, se incluyen veinticinco libros, salvo para primaria, en donde he seleccionado cincuenta, debido a la más amplia duración de esa enseñanza y a las grandes diferencias de edad que conviven en ese periodo. Comparten la lista libros de autores latinoamericanos reconocidos como muy importantes en sus respectivos países y en el ámbito de toda la región; y libros —con reconocimiento general— de autores de otros países, cuyas obras han sido traducidas al español. Por otro lado, se podrán encontrar obras de LIJ y obras que no fueron escritas pensando en niños o adolescentes como receptores de las mismas. En los dos últimos grupos de lecturas, los dirigidos a secundaria y a bachillerato hemos incluido algunos clásicos, muchos de ellos de las literaturas española e iberoamericana contemporáneas. Todos los libros seleccionados no

pueden considerarse clásicos, pero sí que todos ellos son libros de contrastada calidad literaria, adecuados a la edad de los lectores para la que se sugieren y fáciles de encontrar en librerías y bibliotecas.[2]

[1] En ese peculiar canon de Bloom se incluyen lecturas que figurarían en muchos de los cánones: algunas fábulas de Esopo (“El cuervo y la zorra” o “El burro que acarreaba sal”), El diablo en la botella de Stevenson, algún cuento de Las mil y una noches (“Historia de Harún Al-Rasid con Alí el persa”), poemas de Kipling, Carroll o Whitman, o Los zapatos rojos, el conocido cuento de Andersen. Pero, junto a esas lecturas, Bloom incluye también textos de autores del mundo anglófono que no han trascendido de ese mundo con la necesaria fuerza como para considerarlos parte de un canon más general, como él propone: Thomas Hardy, Edward Lear, Christina Rossetti o George Whiter, entre otros.

[2] El año de la edición que indicamos no es, necesariamente, el de la primera edición, como puede deducirse fácilmente en algunas de las propuestas.

7. Las prácticas escritoras

en la formación del lector literario

Aunque el número de las lenguas habladas que no tienen escritura es muy amplio (vid. Martí et al., 2006: 189), bastante antes de que las que sí se escriben lo hicieran había representaciones escritas muy variadas: jeroglíficos, xilografías o pictogramas, que representaban por escrito los mensajes que se querían comunicar, con una clara finalidad de conservación más allá de la memoria y, con ello, de supervivencia al tiempo en que fueron escritos los textos. Incluso, hace muy pocos años aún, en 1999, fue encontrado un texto olmeca fechado hacia el año 900 a.C.[1], que es el texto más antiguo de América: una inscripción en un desconocido (hasta ese momento) sistema de escritura olmeca, la primera gran civilización americana, y también la primera —por tanto— que dispuso de una escritura.

De todos modos, sólo la invención y difusión de la imprenta, a partir de mediados del siglo XV, hizo posible la institucionalización de los textos escritos; y, pese a ello, todavía a principios del siglo XVII, con más de 150 años de vida de la imprenta, seguía primando la cultura literaria oral: se hacían lecturas callejeras de El Quijote y de algunas novelas de caballerías, existían los sermones de púlpito (un subgénero de la oratoria notablemente celebrado entonces), el teatro se representaba en espacios públicos abiertos a todas las clases sociales, proliferaban las tertulias y los corrillos literarios, y el Romancero había adquirido un nuevo impulso con las creaciones “de autor”: Garcilaso de la Vega, Lope, Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz, Quevedo, Tirso de Molina o Góngora enriquecían el acervo romancístico anónimo con sus propios romances, muchos de los cuales también circulaban de boca a oído por España y América en aquellos años.

Todas las culturas no necesitan los libros en la misma medida, incluso algunas han practicado exclusivamente la literatura narrativa de transmisión oral; pero sabido es que en muchas sociedades las manifestaciones literarias de tradición oral se han perdido o están en trance de hacerlo (hablaré de ello en el capítulo 8). Eso supone un grave problema para la supervivencia de la literatura oral y, lo

que aún es peor, para los primeros pasos de la formación de las personas como lectores literarios, ya que:

Ese fenómeno ha sucedido con tanta rapidez que no da tiempo a que sea reemplazado por libros, por relatos escritos […] [Y] muchos niños quedan expuestos a crecer sin el cuento que, justamente, es de lo que jamás deberíamos prescindir, sea este escrito o de transmisión oral [Gaarder, 2006: 17].

EDUCAR PARA LEER, EDUCAR PARA ESCRIBIR

Lectura y escritura son una extensión de mundos literarios que se corresponden, por eso es fundamental insistir en que los chicos no sólo lean, sino que también escriban. Pero lectura y escritura son destrezas que, cerebralmente, están disociadas: leer no es sólo descodificar, sino también comprender e interpretar lo leído; y escribir no es sólo codificar, pues como dice Emilia Ferreiro:

La escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje oral es mucho más complejo de lo que algunos admiten. Tomemos el caso de fenómenos entonativos tan importantes en la comunicación oral: yo puedo decir la misma palabra con sentido irónico, despreciativo, elogioso, admirativo, y esto modifica totalmente el sentido de lo que digo. Pero la entonación no se transcribe, no hay una representación de la entonación en la escritura equivalente a la representación de las palabras [vid. Quinteros, 1999: 114].

La escritura es un proceso cognitivo de producción de significados por medio de la selección y ordenación de informaciones y de la generación y formulación de ideas; un proceso que es complejo y en el que cobran importancia aspectos como el receptor al que se dirige el texto o la finalidad con que el mismo se ha escrito; una persona puede escribir algo inteligible, pero si no tiene significado propio, será únicamente una mera trascripción. El aprendizaje de la lectura y de la escritura no se deben limitar a la adquisición de unas competencias, sino también al logro de la capacidad de poder desenvolverse en la sociedad del conocimiento con solvencia, compartiendo con toda una colectividad mensajes, historias o imaginario, lo que se logrará con la adquisición de la competencia lectora que dan tanto las prácticas de lectura como las de escritura.

Si el logro de una sociedad del conocimiento es hoy un objetivo prioritario de las sociedades desarrolladas, es imprescindible que también lo sea la adquisición de la competencia lectora de todos sus ciudadanos (como vimos en el capítulo 2),

porque esa competencia es la que les va a permitir leer distintos tipos de textos, enjuiciarlos y diferenciar la abundante información que se les ofrece a diario en cualquier soporte. Si la lectura fue antaño una actividad minoritaria que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien de primera necesidad al que deben tener acceso todos los individuos. Pero también debiera serlo la escritura. Ser alfabetizado (recordemos que "alfabetizar" es enseñar a leer y a escribir más allá de los aspectos formales) es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura y de la escritura permitirá a los ciudadanos participar —autónoma y libremente— en la sociedad del conocimiento, cuyo logro requiere la generalización de las habilidades básicas (entre ellas la lectura y la escritura) y su incorporación como hábitos cotidianos entre los ciudadanos, haciendo posible el salto cualitativo de la información al conocimiento.

Hoy nadie cuestiona que la enseñanza de la lengua en los primeros niveles educativos deba tener como objetivo básico el uso correcto y progresivo del lenguaje oral y del lenguaje escrito en su doble faceta de expresión y comprensión; sin embargo, sorprende que en el ámbito de la escuela —a veces— lo oral y lo escrito caminan, si no por sendas del todo diferentes, sí con frecuencias y ritmos distintos, probablemente porque existe el convencimiento de que aprender a leer es más sencillo que aprender a escribir. Además, socialmente se valora más el aprendizaje de la lectura que el de la escritura, lo que no deja de ser una secuela de nuestro propio pasado, pues la escuela, ya en la Europa del siglo XIX, tenía como misión esencial la de enseñar al niño a leer; la enseñanza de la escritura importaba menos y se solía reducir al aprendizaje de la caligrafía. Lectura y escritura no han sido, pues, actividades cuyo aprendizaje se haya realizado siempre simultáneamente. También en bastantes países europeos del siglo XIX muchas personas —sobre todo mujeres— sabían leer pero no sabían escribir. La razón que explicaría esta curiosa circunstancia, a juicio de Martin Lyons (1998: 478), sería que:

La Iglesia Católica había intentado animar en lo posible a las personas a leer, pero no a escribir. A los feligreses les resultaba útil saber leer la Biblia y el catecismo, pero el dominio de la escritura podía dar a los campesinos un grado de independencia poco deseable a los ojos de la clerecía […] En algunas familias se daba una rígida división sexual de las tareas, según la cual eran las mujeres las que leían a la familia, mientras que los hombres se encargaban de la escritura y

la contabilidad.

Incluso más recientemente, ya en el siglo XX, muchas campañas de alfabetización de masas (incluidas las de la Unesco,[2] vid. Petrucci, 1998: 525), tanto en países desarrollados como en colectividades deprimidas, se han centrado en extender y desarrollar la lectura, no la escritura, lo que pudiera ser —a juicio de Petrucci— una elección consciente por parte de algunas instituciones:

En realidad en la base de esta elección universal, común a todos los gobiernos y a todos los poderes, hubo algo más: la consciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías y, además, el que más fácilmente se podía regular una vez que se hubieran llegado a controlar los procesos de producción y sobre todo los de distribución y conservación de los textos; mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura [Petrucci 1998: 525-526].

Efectivamente, casi siempre se destaca —también en el ámbito escolar— que hay que leer para saber, para conocer, para sentir, para soñar; pero rara vez se propone leer para escribir y viceversa, como actividades complementarias más allá del estricto periodo de adquisición de los mecanismos lectoescritores, olvidando que la escritura es una forma de comunicación importantísima que, a diferencia, del lenguaje oral, ofrece la posibilidad de reproducir, guardar y recrear los textos. Además, vivimos en sociedades lectoras, en las que lo impreso, sea en papel sea en digital, es de mucha importancia. La escritura es, pues, un instrumento cultural que nos facilita participar en una comunidad que comparte textos, lecturas y, a veces, ideas.

Cuando las palabras expresadas oralmente se convierten en palabras escritas se activa, potencialmente, una especie de seguro de eternidad y universalidad de las ideas y de los sentimientos contenidos en las mismas, que pueden ser leídas por miles de personas ajenas a quien es su autor, personas que, incluso, desconocen

su mundo, su cultura o su lengua.

La lectura, por sí sola, no nos conduce a la escritura; y, sin embargo, podemos escribir sin ser lectores, porque desde niños hemos ido conformando un intertexto lector del que forman parte textos literarios que nos llegaron oralmente: canciones, cantilenas, trabalenguas, cuentos maravillosos, adivinanzas, retahílas de diverso tipo. El reconocimiento del intertexto facilita la comprensión, y si hay comprensión puede haber interpretación, algo que es posible si el lector tiene competencia lectora y, en el caso de los textos literarios, competencia literaria, es decir que, como señala Antonio Mendoza (2001: 58 y ss.), el intertexto es una "suma de experiencia lectora y experiencia de comprensión".

No quiero decir, a propósito de estos comentarios, que la escritura sea una actividad más necesaria o importante que la lectura, pero sí quisiera que el argumento esgrimido sirva para desmontar algunas ideas bastante arraigadas en el sistema educativo, al menos hasta hace unos años, como la de que la lectura es un paso anterior al acceso a la escritura, es decir que hasta que no se hubiera desarrollado la lectura comprensiva no era posible el ejercicio de la escritura; eso no tiene por qué ser, inexcusablemente, así, aunque es cierto que la competencia lectoescritora, entendida como un todo, comienza con la lectura y no con la escritura; pero en todos los casos, lectura y escritura se necesitan, al tiempo que ambas son necesarias en el proceso de formación del lector literario.

Tanto la lectura como la escritura han sido tratadas, en casi todos los niveles educativos, de un modo mecánico: la lectura como descodificación del lenguaje de signos y la escritura como trascripción literal de los mensajes orales; ese tratamiento ha conllevado, casi siempre, ejercicios y actividades escolares automáticos que han sido, a la postre, la causa de muchos analfabetismos funcionales: sabido es que una vez terminado el tiempo de la enseñanza obligatoria, muchas personas dejan de leer y de escribir, iniciando así un camino que les llevará a saber reconocer las letras y las palabras pero sin llegar a comprender lo que leen; o, en el caso de la escritura, a saber copiar un mensaje dictado, pero sin poder expresar con sus palabras una idea propia.

Quienes trabajamos en la promoción de la lectura solemos enfatizar la importancia de leer para aprender, para divertirnos, para informarnos, para imaginar, para soñar, para sentir, transmitiéndolo así a los chicos. Pero no hacemos lo mismo con la escritura. Si el profesor tiene claro que hay motivos y

fines para escribir, y destinatarios a los que dirigirse, podrá superar los aspectos normativos de la lengua que, con demasiada frecuencia, tienden a imponerse en la actividad escolar, y llegará a conseguir que sus alumnos practiquen la escritura libre y creativamente.

LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR

La escuela no puede desatender la lengua hablada imponiendo una norma lingüística basada sólo en el modelo de lengua escrita. Hace unos años, en un Congreso del IBBY celebrado en Santiago de Compostela (España), escuché a Emilia Ferreiro contar su experiencia con chicos de barrios marginales de Buenos Aires, a los que la norma lingüística del castellano de su país imponía la pronunciación de “pollo”, “calle” o “lluvia” con doble [l] y no con la pronunciación cheísta propia del castellano que ellos hablaban. ¿Qué sucedía? Pues que esos chicos querían encontrar diferencias, ya que pensaban que no podía ser igual [pol.lo] y [poyo], ni [cal.le] y [caye], y terminaron encontrándolas: en el primer caso uno era el pollo vivo y el otro el que se compraba muerto y pelado para cocinar; y la [cal.le] era asfaltada, mientras que la otra era de tierra o lodo.

Las prácticas escolares demuestran que la escritura es una excelente estrategia para la adquisición y el desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras de los alumnos. No podemos olvidar que la formación del lector (al igual que la formación lingüística) es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida lectora de cualquier persona. Y en ese proceso, las prácticas escolares de escritura, sobre todo cuando partimos de los significados que los chicos ya comparten, cumplen un papel determinante. Serán prácticas de escritura que pretendan la construcción de textos, entre otros motivos porque la escritura nos obliga a tener una actitud analítica y a mantener una distancia respecto a los posibles destinatarios de nuestros escritos, aspectos que —en la misma medida — no son necesarios en la lengua hablada. Por otro lado, la lengua de los textos escritos contiene expresiones, giros, cadencias, metáforas o ritmos que no existen en la lengua hablada. Veamos un ejemplo de esas prácticas de escritura que tienen como objetivo la construcción de textos:

Aroa, una niña de la localidad conquense de Tarancón, tenía 12 años cuando escribió el siguiente soneto:

Se agita mi mente al agotar el día,

se hace la mi jornada recalar,

penas y gozos se hacen recordar;

mejorar se intenta el siguiente día.

Todo parece magia y alegría

cuando se oye a los pájaros cantar,

cuando se observa al sol nuevo brillar,

¡Ha vuelto otro maravilloso día!

Y así, día a día y noche a noche

va pasando un tiempo inesperado

como los metros pisados de un coche.

Permite marcharse a muchos pasados

y libra futuros como un gran broche.

¡Haz que el tiempo se vea aprovechado!

En su soneto podemos percibir, de una manera un poco peculiar —sin duda— el tema del tiempo, con alguna referencia al disfrute del tiempo presente, que nos recuerda, aunque sea remotamente, el clásico carpe diem. Aroa se expresa en su poema con la ingenuidad y la espontaneidad que le dan sus pocos años, pero también con total libertad (exceptuando las obligaciones que le impone el propio

molde métrico elegido, que, por otro lado, le llevan a cometer claras y esperables imperfecciones).

¿Por qué había elegido escribir un soneto?, un tipo de poema que, como se puede comprobar y es esperable, ella no domina. ¿Era una consecuencia de su fuerte afición literaria, que ya conocíamos, unida a las frecuentes prácticas de escritura que hacían en su clase? En parte, sí, por supuesto, pero no del todo, porque pronto supimos que Aroa acababa de estudiar, en la correspondiente lección de clase, la forma métrica del soneto, así como los temas más tratados —el carpe diem, entre ellos— cuando esa forma métrica empezó a ser cultivada en la poesía renacentista. Empezaba a tener sentido su arriesgada elección. Como se había interesado por el soneto, era consciente de su significado —no tanto de su dificultad— y, además, le gustaba, no resistió la tentación de componer uno; ella, que ya había escrito otros poemas, con éste se sentía especialmente contenta, y así nos lo hacía saber: "Ésta es otra de mis poesías, pero esta vez mucho más perfeccionada. Su tema es un tema del que todos deberíamos hacer caso. Su esquema es el perfecto, se trata de un soneto con rima ABBA ABBBA CDC DCD, que posee una perfecta isometría endecasílaba; su género literario es la lírica y dentro de ella el subgénero que posee es la elegía". Es decir, la práctica de escritura de diversos tipos de textos proporcionaba a esa niña no sólo la posibilidad de comprenderlos con mayor facilidad, sino también la de producirlos, favoreciendo, sin duda, entre otras cosas, su autoestima, demostrando que la capacidad para asimilar discursos que tienen los chicos es ilimitada, sin que, por ello, sus textos pierdan sencillez o frescura, aunque en este caso su espontaneidad había quedado encorsetada por la disciplina que imponía el modelo poético elegido por ella.

El desarrollo de la expresión escrita escolar ha sido trabajado con detalle por docentes que, como Gianni Rodari (1976), han apostado muy fuerte por los valores educativos y formativos de la escritura. Aunque la práctica de la escritura puede iniciarse con otras actividades diferentes (pensar, leer, preguntar, dialogar), el maestro no debe olvidar dos cosas: que la escritura es una destreza que se aprende practicándola, y que el ejercicio mismo de la escritura conlleva un cierto desnudamiento (ideológico, emocional, vivencial) del autor; por eso, como mediador y animador, el maestro —en el momento de la corrección de textos escritos por los alumnos— debe destacar lo positivo de cada escritura, limitándose a proponer correcciones que ayuden a adecuar lo que el autor quiere comunicar con lo que, en realidad, está comunicando, y dejando las correcciones ortográficas y las gramaticales para después, siempre que estén en consonancia

con la etapa escolar que corresponda en cada caso.

La mayoría de los estudiantes y todavía muchos docentes asocian escritura con ortografía o con gramática, no teniendo consciencia de los valores, incluso escolares, de la escritura creativa. Por eso, será bueno establecer una relación temprana del niño con la escritura creativa, más allá de su entendimiento como práctica escolar. Igual que el niño lee lo que otros escriben, que el niño escriba para ser leído por otros. Desde el mismo momento en que se inicie el aprendizaje de la lectura, debieran iniciarse las prácticas de escritura; sobre lo que a esa edad tan temprana puede hacerse, Emilia Ferreiro señala:

Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro…, describir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir… Este contacto inicial con la escritura no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores [vid. Quinteros 1999: 215].

La práctica de la escritura proporcionará un instrumento con el que los propios niños podrán familiarizarse con lo que es el contenido y lo que es la forma de un texto, o con su organización, en el que seleccionarán información, ordenarán las ideas, justificarán los argumentos y cuidarán la expresión más que en el lenguaje hablado.

Lo cierto es que no se logrará practicar, de la noche a la mañana, una actividad para la que se requiere entusiasmo, hábitos sólidos, confianza y desarrollo de las capacidades creativas. Todo ello podemos conseguirlo con la práctica de técnicas conocidas desde hace tiempo, muchas de ellas ideadas o practicadas por los escritores de las vanguardias del primer tercio del siglo XX: escritura en el aire, caligramas, versos encadenados, poemas desarticulados, narraciones en cadena, poemas al azar; el ya citado libro de Rodari (Gramática de la fantasía, 1976) contiene varias propuestas que pueden servir de espléndido ejemplo: la piedra en el estanque, binomios fantásticos, ensaladas narrativas, inclusión de palabras, hipótesis fantásticas,…

Junto a las técnicas comentadas, cabría hablar de otros ejercicios escolares de uso más frecuente desde hace más tiempo: la redacción o la composición, siendo esta última el paso previo necesario para facilitar que los chicos se inicien en el mundo de la creación literaria. Por eso es esencial que las prácticas escolares —a partir de una determinada edad— propongan la creación de poemas, narraciones, descripciones, pequeños cuentos, adivinanzas, retahílas, diálogos, etc.; si las propuestas son paralelas al ejercicio lector de los mismos tipos de textos o de textos que hablen de los mismos temas, los resultados serán más gratificantes. Expondré una experiencia realizada en 2005 con chicos de últimos años de primaria, en la que conté con colaboración de maestros y bibliotecarios de diversas poblaciones de la región de Castilla-La Mancha, una zona del centro de España que no tiene salida al mar. Les propusimos que, tras la lectura inicial de historias o poemas —seleccionados por ellos— que hablaran del mar, ofrecieran a chicos y chicas la posibilidad de componer un poema con el mar como escenario, o que hablara de los seres que lo pueblan o de personajes legendarios relacionados con ese espacio (vid. El Día de Cuenca, 28 de septiembre y 9 de noviembre de 2005). Como inicio de la actividad, les proporcionamos el siguiente texto introductorio con el que podrían presentar la experiencia a los participantes:

Quienes no tenemos el mar en la puerta de la casa, es decir, todos los que vivimos alejados de las costas, tierra adentro, nos hemos sentido fascinados, en algún momento de nuestras vidas, por el mar, por su visión, por sus aguas, por sus habitantes, por los acantilados en los que rompen sus olas, por los barcos que los surcan, por los pájaros que lo vuelan.

El mar ha sido tema y motivo de inspiración para muchos escritores y, en general, para muchos artistas; hay obras, leídas en todo el mundo, en las que el mar es el gran protagonista (La isla del tesoro, Moby Dick, La Odisea, Veinte mil leguas de viaje submarino…), y hay personajes que han traspasado su tiempo, siempre asociados a su vida en el mar: Capitán Garfio, Ulises, John Silver, etc. Incluso hay canciones infantiles que hablan del mar o de alguno de sus secretos: ¿Dónde están las llaves /matarile, rile, rile…?

Lo que os pedimos es que cada uno, sin ayudas, escriba un poema, de no más de quince versos, en donde se hable del mar, o de personajes, animales o aventuras que hayan tenido como escenario el mar, y que lo acompañéis de un dibujo

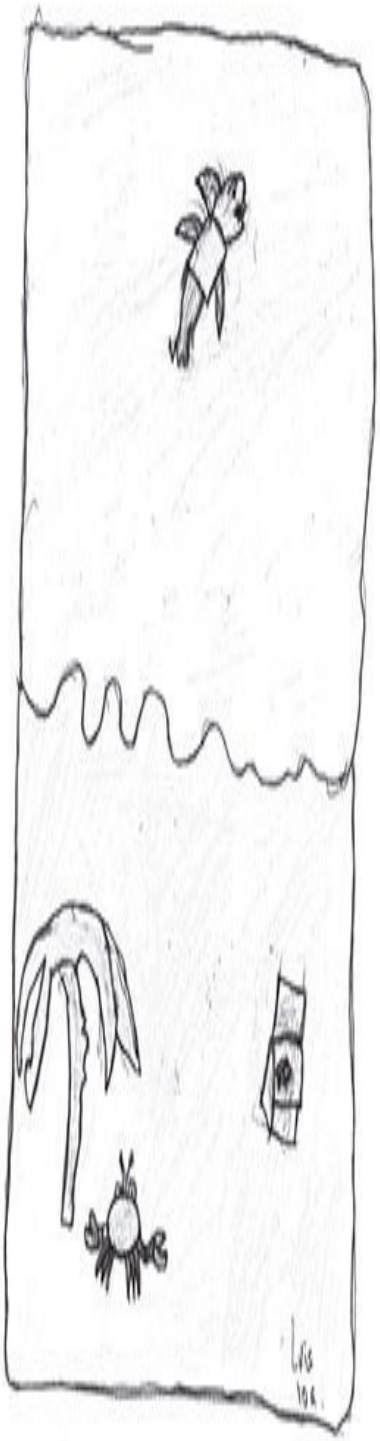
realizado por vosotros.

Los resultados fueron muy satisfactorios: los poemas nos ofrecían propuestas muy originales (vid. imágenes 1 y 2), en las que se podían encontrar viajes fantásticos de anónimos marineros, experiencias personales de quien escribía, episodios muy concretos de diversos animales marinos (caballito de mar, tiburón, cangrejo, delfines, estrellas, pulpos o rayas), así como ejemplos de metáforas, comparaciones, personificaciones o estructuras repetitivas. Todo un mundo literario había sido creado a partir de una propuesta que tenía en la "lectura del mar" su punto de partida.

La práctica escolar de cualquier técnica será mucho más eficaz si logra complementar la lectura y la escritura, participando los propios chicos en la doble faceta de lectores y de autores; no se nos puede olvidar que en el acto de la lectura se produce una comunicación entre el lector y el escritor del texto, en la que se relacionarán dos mundos: el creado por el autor y el que es propio del lector sobre el mismo asunto; son dos mundos que pueden o no corresponderse, porque lo que es importante para uno puede ser sólo una anécdota para el otro, o al contrario (vid. Mendoza 1995: 4 y ss.). Y para el buen desarrollo de estas prácticas, el profesor debe diferenciar los diversos tipos de texto (argumentativos, narrativos, expositivos, descriptivos, instructivos, informativos), conocer el modo en que se organizan internamente y tener en cuenta el enfoque, la composición, la intencionalidad y, en último término, ciertos aspectos lingüísticos de cada texto. Del mismo modo, debe planificar las prácticas de escritura con coherencia, teniendo en cuenta, al menos, los siguientes y sucesivos momentos:

El mar
El mar es tranquilo
aunque a veces ruidoso.
El cangrejo
corretea por el lugar arenoso
muy contento.
Por la roca está el mejillón
tranquilo en su sillón de roca.
El tiburón
nada muy vanidoso
con un chaleco
muy brilloso.

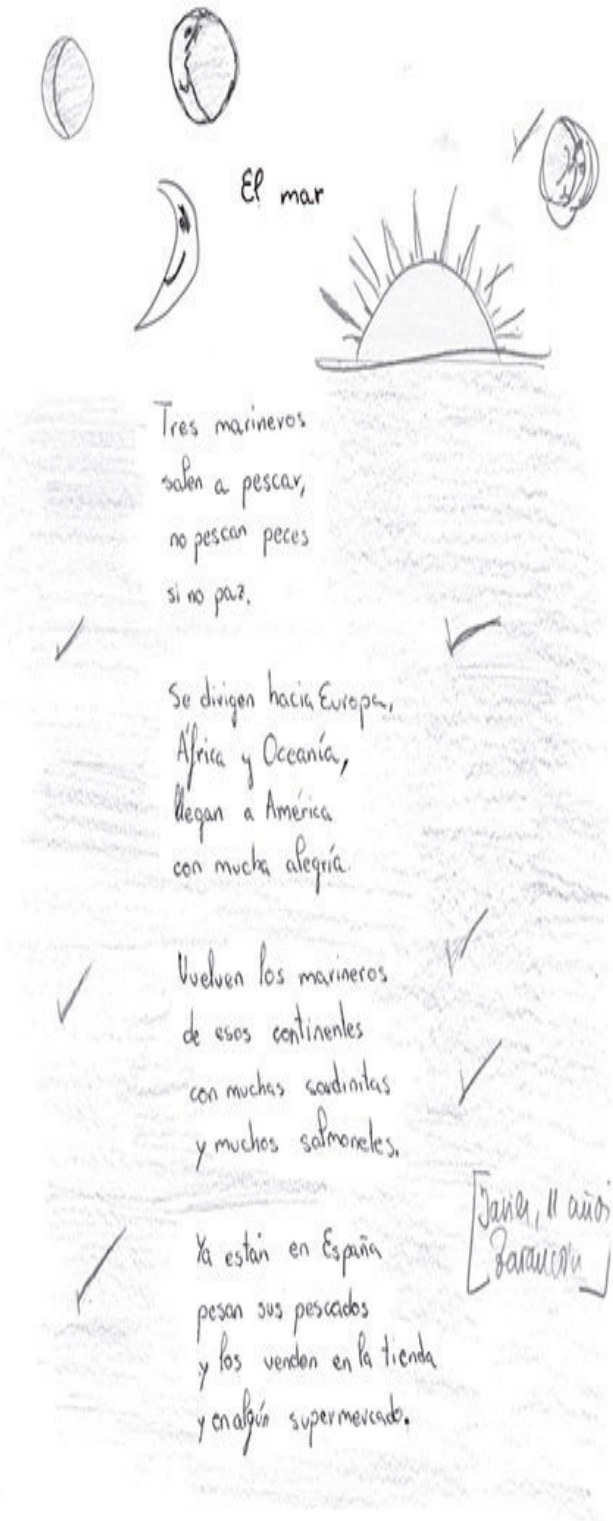
[Luis, 10 a.
Valera de A



El mar es tranquilo
aunque a veces ruidoso
El cangrejo
corretea por el lugar arenoso
muy contento.
Por la roca está el mejillón
tranquilo en su sillón de roca.
El tiburón
nada muy vanidoso
con un chaleco muy brilloso.

(Luis, 10 años. Valera de Abajo)

Imagen 1



Tres marineros
salen a pescar,
no pescan peces
sino paz.
Se dirigen hacia Europa,
África y Oceanía,
llegan a América
con mucha alegría.
Vuelven los marineros
de esos continentes
con muchas sardinitas
y muchos salmonetes.
Ya están en España,
pesan sus pescados
y los venden en la tienda
y en algún supermercado.

(JAVIER, 11 años. Tarancón)

Imagen 2

1. La elección del tipo de texto a escribir.

2. El esquema o planeamiento previo (ideas a expresar, orden de las mismas, lectores potenciales del texto).

3. La escritura del texto.

4. La supervisión y corrección (en un primer momento la coherencia expresiva; después, los aspectos ortográficos y gramaticales).

5. La edición del texto escrito (en mural, boletín, panel, revista, libro de aula, etc.), de modo que pueda ser leído.

6. Lectura de textos escritos por otros.

7. Reescritura (sólo a veces).

En un momento más avanzado de estas prácticas, las fases se pueden reducir a tres: preescritura, escritura y reescritura. Algunos ejercicios de escritura pueden ayudar a los alumnos a resolver problemas que les plantearán ciertas lecturas. Para ello, es preciso que el profesor presente al alumno los aspectos textuales y estructurales que identifican un texto frente a otro, y que le ayude a diferenciar las prácticas creativas o lúdicas de las que intentan seguir un modelo determinado o de aquellas que forman parte de ejercicios escolares que tienen otra finalidad inmediata. Además, una vez finalizado el proceso de la escritura, es necesario que el profesor proponga la lectura de otros textos, escritos por diferentes autores, de modo que se puedan conocer otras formas de expresión o el uso de otros procedimientos compositivos o estilísticos.

Me parece imprescindible que cualquier programa de formación o desarrollo de hábitos lectores lleve aparejado el ejercicio sistemático de la escritura creativa; la práctica de la escritura, no sólo como mecanismo básico de comunicación, sino también como actividad expresiva capaz de crear mundos autónomos, como ejercicio creativo conductor de historias y transmisor de emociones, porque la comprensión de textos redunda en una mejora de la producción de textos y viceversa. Y todo ello como paso previo a la enseñanza de la literatura, es decir

las prácticas de escritura como parte necesaria en el proceso de formación del lector literario, porque:

La enseñanza de la literatura requiere necesariamente un buen dominio de las estrategias de lectura, en toda la amplitud del término, puesto que el uso literario de la lengua recurre a la potencial flexibilidad normativa (los textos literarios son exponentes de recursos de codificación escrita y de expresividad lingüística y semiótica en la elaboración de los textos y en su llamada a la competencia del lector). Esto es preciso incluso cuando se quiere potenciar la dimensionalidad lúdica de la lectura [Mendoza, 1995: 8].

LA ESCRITURA CREATIVA DE LOS ESCOLARES

Aunque la lectura y la escritura son actos individuales, su tratamiento escolar requiere un cierto baño de colectividad, en el que el docente debe cumplir el papel de animador y, llegado el caso, de corrector. Ya dije que los ejercicios y las prácticas de escritura no son lo habituales que debieran ser en el ámbito escolar, si exceptuamos las propuestas que se hacen para resumir lo leído previamente, para responder a ciertas preguntas o para rellenar espacios en blanco en ejercicios con frases sueltas o textos breves.

Y, sin embargo, produciendo textos con sus alumnos, el maestro puede enseñarles a escribir, entendiendo como tal enseñanza la comunicación por escrito de lo que han aprendido, o lo que han vivido, lo que sienten, lo que sueñan o lo que piensan. Cuando estas prácticas son habituales encontramos magníficos ejemplos de textos escritos por niños, en los que se demuestra que todavía no tienen hipotecada su creatividad y su espontaneidad por las tareas y ejercicios escolares que proponemos los adultos. En el Museo Pedagógico de París se expone como modelo de creatividad[3] la redacción de un niño francés de ocho años; su origen está en la petición de una tarea escolar que hizo su maestro a todos los alumnos de la clase: que realizaran la descripción de un mamífero o de un ave. El niño autor del texto que, a continuación, reproducimos, había recibido en las últimas clases varias lecciones de “naturales”, por lo que no tuvo mucho problema para iniciar su trabajo, lo que hizo de este modo:

El pájaro del que voy a hablar es el búho. El búho no ve de día y de noche es más ciego que un topo. No sé gran cosa del búho, así que continuaré con otro animal que voy a elegir.

Pero, llegado a este punto, el niño, sin ningún pudor y con la frescura y espontaneidad que le daban sus pocos años, decidió cambiar de animal, eligiendo otro del que sus conocimientos —él así lo pensaba— eran mayores que

los que había podido demostrar con el búho, naciendo así esta pequeña joya del lenguaje absurdo, la lógica disparatada y la creatividad infantil, que lleva por título “La vaca”:

La vaca es un mamífero. Tiene seis lados: el derecho, el de la izquierda, el de arriba, el de abajo; el de la parte de atrás tiene un rabo del que le cuelga una brocha. Con esta brocha se espantan las moscas para que no caigan en la leche.

La cabeza sirve para que le salgan los cuernos y además porque la boca tiene que estar en alguna parte. Los cuernos son para combatir con ellos. Por la parte de abajo tiene la leche. Está equipada para que se la pueda ordeñar.

Cuando se la ordeña, la leche viene y ya no se para nunca. ¿Cómo se las arreglará la vaca? Nunca he podido comprenderlo, pero cada vez sale la leche con mayor abundancia.

El marido de la vaca es el buey. El buey no es un mamífero porque no tiene mamas. La vaca no come mucho, pero lo que come lo come dos veces, así que ya tiene bastante. Cuando tiene hambre y cuando no dice nada es que está llena por dentro de hierba.

Sus patas le llegan hasta el suelo. La vaca tiene el olfato muy desarrollado, por lo que se la puede oler desde lejos. Por eso es por lo que el aire del campo es tan sano.

La escritura pone en circulación el mundo interior de las personas, porque es un instrumento capaz de inventar historias, expresar emociones, imaginar mundos o crear fantasías: así podemos explicar la capacidad para la escritura creativa que tienen niños y niñas que, incluso, estudian en sistemas escolares que no favorecen esas prácticas.

Veamos otro ejemplo de la capacidad de los chicos para la escritura creativa; es una experiencia realizada en 2005, a partir de la relectura de Caperucita Roja, con chicos y chicas de los últimos años de primaria de varios colegios de la ciudad de Cuenca (España), a los que, en principio, no les gustaba la propuesta, pues consideraban que ese cuento era para niños más pequeños. Les propusimos

la libre reinvención de ese personaje universal; así accedieron a crear sus propias Caperucitas, algunas muy originales, como esta Caperucita Diabla sorprendente y disparatada (vid. imagen 3).

Caperucita Diabla es muy traviesa. Lleva zancos porque le gustaría ser mayor. En la cesta lleva una botella de aguardiente para que su abuela coja una moña, ya que se lo pasa muy bien con ella cuando está algo bebida. También lleva un gallo para despertar a su abuela cuando duerme mucho después de la moña.

Óscar Martínez Moreno,
10 años

Imagen 3

La falta de correspondencia entre los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje suelen ser un obstáculo para el desarrollo —también para la creación — de los hábitos lectores y, en última instancia, para la formación del lector literario. Es muy importante que los lectores sean capaces de expresar por escrito su propia opinión sobre cualquier aspecto o circunstancia; de ahí, la necesidad de las prácticas escolares de escritura.

EL CONTEXTO DE LA ESCRITURA ES EL LECTOR

La cultura del libro se encuentra asediada por un puñado de peligros: el más importante, con toda probabilidad, es el que nos dice que peligran el lenguaje como creador de cultura y, también, la capacidad del hombre para comprender la realidad y poderla comunicar. La sociedad no puede olvidar que, sin los textos escritos, hoy no conoceríamos —ni disfrutaríamos— con lo que fue un privilegio que tuvieron, en la Edad Media, algunos niños nobles que fueron destinatarios únicos de textos escritos para su mejor formación (El Conde Lucanor, de Don Juan Manuel o Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza, del Marqués de Santillana, en los siglos XIV y XV, respectivamente). O no podríamos asombrarnos con la extremada capacidad para el insulto y la maledicencia de dos de los más grandes poetas de siempre, Góngora y Quevedo, quienes se insultaron por escrito sin cansarse ante las atónitas miradas de una parte privilegiada de la sociedad española del siglo XVII. O no podríamos conmovernos con los versos de las más altas cimas de la poesía religiosa que representan Sor Juana o San Juan de la Cruz. O no conoceríamos cómo en el siglo XIX, un escritor danés apellidado Andersen, que quiso triunfar en el mundo del teatro y que se resistió a ser considerado autor de cuentos para niños, compuso la más espléndida colección de cuentos infantiles que el mundo haya visto, leída y celebrada por millones de niños de los cinco continentes. O no podríamos disfrutar del desparpajo y la capacidad para la fantasía de la protagonista de Pippi Mediaslargas, aunque sin comprender las razones que hicieron escandalizarse a algunos prestigiosos profesores universitarios y pedagogos suecos de la época que vieron un serio peligro en el texto de Astrid Lindgren (aparecido en 1945), porque no establecía una línea clara entre la fantasía y la realidad, mientras que los niños de medio mundo se entusiasmaron enseguida con las historias de tan excepcional personaje.

Nadie desconoce que el lenguaje oral es la esencia y el origen de la comunicación entre los hombres, y que en él el mensaje se sustenta en la presencia de quien habla, ya que, más allá de su temporalidad, sólo quedan leves marcas en la memoria, es decir que es instantáneo, temporal y voluble, frente a la escritura, que es, como dice el profesor Emilio Lledó:

El gran descubrimiento para vencer la claudicación ante el tiempo, la limitación ante el presente […] El lenguaje escrito ha sido, pues, el inmenso espacio cultural en el que la existencia de los hombres ha podido ampliar la frontera de su efímera temporalidad [Lledó, 1998: 27 y 102].

Pero la escritura no tiene sentido si no hay un lector, un lector que la comprenda e interprete en un momento y un espacio concretos. No debemos olvidar que la lectura siempre es, con anterioridad, la escritura de otro. El dominio de la complejidad de la lectura, que no es sino la propiedad de competencia lectora que tiene una persona, le proporciona una gran autoridad, pues le permite la relectura, la omisión de pasajes, la lectura rápida, la reflexión detenida, disentir de un argumento o tener opinión propia. Por su parte, la práctica de la escritura, como actividad consciente y voluntaria, permite al autor controlar el significado de su texto, algo que no es posible, de la misma manera, en la lectura.

La lectura no es nada sin la escritura. Las palabras no son nada si sus significados no son compartidos por quien las dice y por quien las recibe, tal y como señalan las teorías dialógicas del lenguaje. Los futuros de lectura y escritura son difíciles de separar: mientras existan personas que escriban habrá personas que lean y viceversa. Eso es algo que los niños suelen tener mucho más claro que los adultos; gracias a ello, sus escritos están llenos, al mismo tiempo y en sorprendente paradoja, de sencillez y de complejidad, de sentido común y de arbitrariedad. El diario El País (vid. www.verne.elpais.com/verne/2015/06/02/artículo/1433247989_521700.html) se hizo eco en 2015 de la experiencia llevada a cabo por un maestro[4] para estimular la imaginación y la creatividad de sus alumnos (de 10 y 11 años), proponiéndoles definir palabras que, con bastante probabilidad, no conocían, sin recurrir al diccionario. Y, si conocían el significado de la palabra propuesta, debían imaginar un significado diferente para, después, escribir una frase usando la palabra con el nuevo significado dado por ellos. De ese modo surgieron auténticos ejemplos de lógica lingüística, disparate fresco y divertido, de juegos con las palabras:

Marquesina: hija de un marqués y una marquesa. Ej.: “Me enamoré de una marquesina”.

Defecar: coche inglés que está defectuoso. Ej.: “Me compré un defecar por mil euros”.

Filólogo: persona que estudia el filo de los objetos. Ej.: “Este filólogo es especialista en navajas”.

Se dice reiteradamente que “leer es vivir”. Escribir también es vivir y, además, sentirse vivo; en ambos casos porque compartimos mundos, como emisores o como receptores. Leer y escribir son fuentes inagotables de conocimiento, pero también lo son, al menos en la misma medida, de libertad: hacen posible el ejercicio de la libertad individual, por medio de la que pensamos, imaginamos, soñamos, respondemos, cuestionamos o protestamos frente a un posible “orden establecido”, y compartimos o disentimos de los pensamientos, imágenes, sueños, respuestas o cuestionamientos que han hecho quienes escribieron lo que leemos; nadie controla ni puede controlar nuestro ejercicio lector o nuestra práctica escritora.

“La lectura nos ofrece el placer de la inteligencia… El placer de la inteligencia significa al menos dos cosas: disfrutar del uso de la razón y disfrutar del reconocimiento del mundo”, ha dicho Alberto Manguel (2007: 16). Escribir implica pensar, y en el proceso mismo de la escritura se van generando ideas y relaciones de ideas que nos acercan a los pensamientos de otros, porque, como bien señala Emilio Lledó, “el verdadero contexto de la escritura es el lector” (Lledó 1998: 31).

[1] Vid. España: Una inscripción que cambia la historia (2006, septiembre 15). El País.

[2] A pesar de que informes de dicha organización (“Aprendizaje y Educación de Adultos”, 2013, p.e.) incluyen la escritura como parte de la definición de alfabetización y como indicador de los planes de alfabetismo.

[3] Quisiera decir al respecto que en alguna página de internet este trabajo aparece como respuesta en un examen de un chico entre catorce y dieciséis años, lo que no es cierto; así puede resultar “gracioso”, pero, de ese modo, se ha desvirtuado lo que es un ejercicio de escritura creativa de un niño más pequeño y que, como tal, figura en el citado museo parisino.

[4] César Bona, del Colegio Puerta de Sancho (Zaragoza, España).

8. ¿Qué fue de la literatura popular?

Las sociedades desarrolladas actuales le han dado la espalda a la literatura de tradición popular. El modelo de sociedad en que vivimos ha facilitado la ruptura de la cadena que transmitía oralmente las composiciones literarias tradicionales y que propiciaba su enriquecimiento con la continua aparición de variantes. De algún modo, se está desvaneciendo la memoria que albergaba la gran biblioteca de la literatura oral.

En el capítulo 3 ya dije que en los primeros años de vida el niño escucha y aprende cuentos maravillosos, sencillas historias dialogadas, nanas, juegos mímicos, sonsonetes, retahílas, oraciones, es decir toda una serie de composiciones que bien posibilitan la construcción de su primer mundo imaginario (en el caso de los cuentos, las fábulas y las historias), bien le acercan a un espacio sugerente en el que lo que vale son el ritmo y la música más que el significado (en el caso de la mayoría de los diversos tipos de poesía lírica). Todo eso, en su conjunto, representa los primeros eslabones de la cadena que le llevará a ser un lector literario, es decir, los primeros pasos de su educación literaria. Es decir, que la infancia, desde muy temprana edad, comparte un repertorio de literatura popular, que le ha llegado por vía oral, del que forman parte todas esas composiciones citadas, un acervo cultural que enriquece a la persona en esos primeros años de su vida, al tiempo que le proporciona una serie de referencias que son parte de la colectividad a la que pertenece, y que a los chicos les ha llegado de boca de sus antepasados. Toda una literatura popular que, por desgracia, ya no tiene la misma vida que antaño.

MEMORIA, ORALIDAD Y ESCRITURA

Sabido es que las manifestaciones literarias pueden transmitirse por vía oral y por vía escrita. En el primero de los casos, es una vía popular; en el segundo, culta. Aunque la enseñanza de la literatura suele explicar las manifestaciones cultas de la misma, las manifestaciones literarias populares son más antiguas y numerosas.

La mayoría de las lenguas se manifestaron literariamente antes por vía oral que por vía escrita. Algunos de los géneros literarios de transmisión oral murieron cuando finalizaron las circunstancias históricas que habían provocado su aparición y a las que los textos que de ellos conocemos daban respuesta (los cantares de gesta); pero otros han pervivido durante cientos de años, como los cuentos maravillosos —de origen incierto— o los romances —nacidos a finales de la Edad Media—; en el caso de los cuentos, propiciando numerosas versiones del mismo relato; y en el caso de los romances —además de la coexistencia de versiones diferentes de la misma composición—, dando lugar a la aparición de nuevas composiciones que tienen su origen en ellos (las canciones infantiles de corro, rueda, filas o comba que forman parte del variado Cancionero Popular Infantil).

Hubo tiempos en que la memoria y la imaginación superaban a la realidad en las mentes de las personas; hoy ya no. Incluso en el mundo clásico se llegó a dudar de las bondades de la escritura porque la fijación escrita de los mitos, las leyendas, las canciones o los poemas podrían provocar el abandono de la memoria y, con él, la pérdida de la capacidad nemotécnica de las personas.

La primera acepción del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992: 957) define memoria como “potencia del alma, por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”, y en la undécima entrada de la palabra se dice que es “libro, cuaderno o papel en que se apunta una cosa para tenerla presente; como para escribir una historia”, es decir se relaciona directamente la memoria con la escritura. La memoria, en sí misma, es un relato, pues contiene una versión y una interpretación de lo que le ha sucedido a alguien; de algún

modo, la memoria es literatura o, cuando menos, una fuente de literatura. Pero la memoria es caprichosa y arbitraria, aunque una vez que se fija también es fuerte y contumaz, siendo la singular biblioteca que guarda las obras literarias que nacieron para ser contadas o cantadas de boca a oído, no para ser leídas como textos escritos; la memoria ha hecho posible que los pueblos hayan podido conservar sus vivencias, acontecimientos, emociones, recuerdos, sueños, triunfos, derrotas o costumbres desde hace cientos y cientos de años.

La oralidad, como vía de transmisión de la literatura popular, sobre todo hasta la invención de la imprenta en la segunda mitad del siglo XV, determinó algunos rasgos distintivos de esa literatura; el más importante y complejo de todos es el rápido trasvase de la obra, que es de origen individual y anónimo, a la memoria de la colectividad. La obra literaria popular es extrapersonal y su vida es meramente potencial hasta que alguien, por medio de la voz, toma la decisión de recrearla. Pero ese carácter extrapersonal no implica que la obra sea una creación colectiva; es individual en su origen, aunque no la identifiquemos con un autor concreto. La aceptación de esa obra sí será colectiva, y eso es lo que le da su carácter popular y tradicional y la posibilidad de transmitirse en diferentes variantes.

El primer momento en que los hombres cultos se dieron cuenta de la importancia de esta literatura popular en la formación del lector literario fue un momento en que la interacción entre oralidad y escritura se produjo intensamente; sucedió en los años que van de mediados del siglo XV (final de la Edad Media) a mediados del siglo XVI (en pleno Renacimiento), un tiempo en el que coincidieron la literatura oral (y los manuscritos) y la literatura impresa que propició la invención y difusión de la imprenta. Es un periodo en el que se influyen recíprocamente literatura oral (popular) y literatura escrita (culta): por ejemplo, la lírica culta incorporó temas, motivos, incluso géneros (el sermón o el refrán) de la lírica popular; y, por contra, se popularizaron en la literatura oral géneros de la literatura escrita (los libros de caballerías o los proverbios).

Pero conviene que situemos en el lugar exacto el asunto del que hablamos, la dualidad (¿oposición?) oralidad/escritura, que podemos identificar con la dualidad literatura oral/literatura escrita. Una gran diferencia entre literatura oral y literatura escrita es la desigual interacción que se produce entre el emisor (entendiendo como tal no sólo al creador, sino también al transmisor) y el destinatario de la obra, ya que en la literatura oral ambos están presentes en el acto de la comunicación literaria, teniendo el destinatario una importante

participación en el proceso de perpetuación de la obra (cambiando, añadiendo o suprimiendo elementos), mientras que en la literatura escrita no, ya que la interacción puede ser muy diferente según sea el momento y el espacio en que el destinatario se enfrenta a la lectura de la obra. En algunos ámbitos se acepta la oposición entre escritura y oralidad entendidas como formas diferentes de recordar, por lo tanto como distintos tipos de memoria, algo que, en cierto modo, es discutible.

La invención de la imprenta y, sobre todo, su rápida extensión por Europa y América, favorecieron el paso de una cultura que tenía sus raíces en la oralidad a otra que se sustentaba en la palabra escrita. De todos modos, el cambio no fue tan radical como pudiera pensarse: todavía en los primeros momentos de implantación del invento de Gutenberg en la segunda mitad del siglo XV, en que se imprimían cada vez más libros y se extendía la costumbre de la lectura individual y callada, siguieron escuchándose textos públicamente y seguían existiendo oficios como el de escribano y materiales como el pergamino, en el que se escribía con pluma. Además, el público lector que accedió a la lectura tras ese gran cambio cultural no fue mayoritario; los lectores seguían siendo personas de estamentos sociales altos, aunque había excepciones entre personas de los estamentos más bajos (recordemos al Licenciado Vidriera, el licenciado protagonista de la novela ejemplar que, con el mismo título, escribió Cervantes, que era hijo de un labrador pobre; o a los cabreros del Quijote, que sabían leer y escribir).

En España, con la llegada de la imprenta, pero sobre todo una vez que se extendió en la primera mitad del siglo XVI, se produjo un hecho de especial importancia: muchos romances que vivían en la oralidad se imprimieron en los llamados “pliegos sueltos”, que vendían buhoneros ciegos y que se solían leer públicamente en voz alta. Esos pliegos se hicieron muy populares en toda la Península Ibérica, también en Francia y en Inglaterra a partir de mediados del siglo XVI, por su sencillez editorial y su asequible precio, de modo que eran composiciones que podían ser leídas por gente de diversa adscripción social y distinto poder económico.

En general, la imprenta, desde fines del siglo XV, ofreció la posibilidad de fijar unos textos, con algunas de sus posibles variantes, que vivían libremente en la tradición oral, pero que con su fijación escrita entraban de lleno en el campo de la literatura, debiendo ser estudiados y tratados como textos literarios que son, con todas sus peculiaridades lingüísticas y estilísticas, y con un inconveniente

respecto a su vida oral anterior: ya no era posible la continua reelaboración, acabándose la posibilidad de que existieran versiones de una misma obra.

El paso de una composición de la oralidad a la escritura supone, además, un cambio de sentido: el destinatario de la misma accederá a ella no por el oído, sino por la vista. Cuando los textos vivían en la oralidad, la literatura era un acto colectivo al que podía acceder mucha gente de manera simultánea; cuando la oralidad es sustituida por la escritura, el acto es individual y a él acceden sólo quienes saben leer. Muchos autores, desde hace cientos años, se han servido de la literatura oral, de la memoria colectiva, para construir sus relatos: sería el caso de Charles Perrault a finales del siglo XVII o los hermanos Grimm a principios del XIX, recolectores y fijadores por escrito de una buena parte de la tradición narrativa que estaba viva en sus países y que era común en la Europa de sus respectivas épocas. Sería también el caso de Andersen, quien creó sus propios cuentos, pero sirviéndose del conocimiento que tenía de los cuentos populares.

La oralidad es, por encima de todo, un sistema de transmisión. Lo que sucede es que, hoy, de una cultura oral “vivida” hemos pasado a una cultura oral “aprendida” que, aunque es mejor que nada, ha propiciado que el acervo cultural que la persona tenía desde los primeros años de su vida cambie sustancialmente. Y es que la cultura de la oralidad ha cambiado radicalmente desde hace bastante tiempo; aunque en los últimos años ha surgido con fuerza la figura profesional del cuentacuentos o contador de historias, haciendo posible el mantenimiento y revivificación de muchos cuentos populares, hoy es muy difícil escuchar en calles, campos y plazas, de viva voz, de boca a oído, manifestaciones literarias de transmisión oral (sobre todo líricas) que, en otros tiempos, eran habituales, tanto de tradición general (aguinaldos, leyendas, posadas, canciones de siega o de bodas, romances, villancicos), como de tradición infantil (nanas, juegos mímicos, canciones escenificadas, fórmulas de sorteo). En cualquier caso, son composiciones que pervivirán como textos literarios, más allá de su primitiva vida oral, puesto que se han recogido, transcrito y fijado literariamente; lo que sucede en el caso del Cancionero Popular es que, a diferencia de lo que ha pasado con los cuentos (que se han recogido, fijado y versionado en diferentes momentos: Perrault, los Grimm, Andersen, Fernán Caballero, Afanásiev, Aurelio M. Espinosa, Pascuala Corona o Rodríguez Almodóvar), la poesía ha mantenido su vida en la oralidad, es decir lo que ha pervivido son sus variantes orales, pese a que en algunas ocasiones (no tantas como los cuentos) hayan sido recogidas y fijadas por escrito, con el objetivo de su conservación.

Además, para el Cancionero Popular Infantil, el paso de la oralidad a la escritura de una composición ha supuesto el paso de la identificación automática de la canción con el juego que acompaña a la emoción que transmite la historia contenida en esa canción (casi siempre canción escenificada de comba, de filas o de corro) y que, en ocasiones, tiene su origen en un antiguo romance de difusión general. Hasta que se produce ese paso a la escritura, los niños no se fijan en la historia que cuenta el romance, incluso apenas la entienden. ¿Qué sucede entonces? Que tienden a abreviar el romance original: un acortamiento que se suele producir por el final, como si llegara un momento en que les cansara seguir el desarrollo narrativo de la composición. Veamos un ejemplo en el bellísimo romancillo de “Las tres cautivas” (Pelegrín, 1996: 330-331), que las niñas han interpretado como canción de comba durante muchísimos, pero sólo en sus primeros 20 versos, cuando la emotiva historia contenida en el romance original se extiende hasta 44 versos:

!!!!!!!A la verde verde,

!!!!!!!a la verde oliva,

!!!!!!!dónde cautivaron

!!!!!!!a mis tres cautivas.

5!!!!!El malvado moro

!!!!!!!que las cautivó

!!!!!!!a la reina mora

!!!!!!!se las entregó.

!!!!!!!—¿Qué nombre daremos

10!!!!a las tres cautivas?

!!!!!!!—La mayor Constanza,

!!!!!!!la menor Lucía

!!!!!!y a la más pequeña,

!!!!!!llaman Rosalía.

15!!!!—¿Qué oficio daremos

!!!!!!a las tres cautivas?

!!!!!!—Constanza amasaba,

!!!!!!Lucía cernía,

!!!!!!la más pequeña

20!!!!agua les traía.

!!!!!!Un día fue a por agua

!!!!!!a la fuente fría,

!!!!!!encontró a un buen viejo

!!!!!!que de ella bebía.

25!!!Qué hace aquí, buen viejo,

!!!!!!en la fuente fría?

!!!!!!—Estoy aguardando

!!!!!!a mis tres cautivas.

!!!!!!—Usted es mi padre

30!!!!y yo soy su hija,

!!!!!!voy a darles parte

!!!!!!a mis hermanitas.

!!!!!!Constanza lloraba,

!!!!!!!Lucía gemía,

35!!!!la más pequeña

!!!!!!!así les decía:

!!!!!!!—No llores, Constanza,

!!!!!!!no gimas, Lucía,

!!!!!!!que hoy he visto a padre

40!!!en la fuente fría.

!!!!!!!Enterado el moro

!!!!!!!que las cautivó,

!!!!!!!a su pobre padre

!!!!!!!se las entregó.

Esta tendencia a la “fragmentación” es un procedimiento recreador característico del Cancionero Popular Infantil cuando el origen de la composición es un romance antiguo, del que se suprimen fragmentos narrativos del texto originario que los niños entienden que son innecesarios para su juego, aunque conservan el ritmo y buena parte de su estructura.

En cualquier caso, la memoria nos proporciona identidad cuando pasamos el texto de la oralidad a la escritura, aunque también es cierto que ese texto pierde así una parte de su esencia tradicional, pero es una consecuencia natural de su transmisión oral, es decir, de una vida expuesta a cambios, pérdidas o añadidos de elementos.

TRADICIÓN POPULAR Y LITERATURA

Es curioso observar que las sociedades actuales, que reivindican algunas de sus tradiciones populares, incluso las más recientes en el tiempo (determinadas fiestas, sobre todo), tienden a considerar la literatura de tradición popular una mera reliquia, un monumento arqueológico sin interés. Es cierto que los cambios sociales de los últimos cincuenta años han propiciado una pérdida de importancia de la vida comunitaria, resintiéndose con ello ciertas prácticas y costumbres sociales relacionadas con la literatura (las canciones de estación —siega, siembra—, las canciones de bodas, los mayos, los aguinaldos), así como la pérdida de juegos infantiles que se acompañaban de canciones o retahílas (corros, ruedas, filas, columpios); en este segundo caso han sufrido también las consecuencias del acortamiento de la edad infantil y el más pronto paso a la adolescencia.

Con ello se está perdiendo una parte importante del carácter tradicional de la literatura popular, la que tiene su expresión más genuina en las variantes, es decir las diferentes versiones de una misma obra o texto. Pese a que, con frecuencia, son muchas, muy distintas entre sí y en continuo proceso de renovación, la creación siempre es reconocible. ¿Cuántas versiones —al margen de las de la factoría Disney— existirán de los cuentos de Cenicienta, La bella durmiente del bosque o Blancanieves; o de las canciones “La Viudita del Conde Laurel”, “El patio de mi casa” o “Al corro de la patata”? En el primero de los casos, incluso en varios continentes y en decenas de lenguas distintas; en el segundo, por toda España y buena parte de la América de habla hispana. Y, sin embargo, sea cual sea la versión, es reconocida por casi todos. Sin duda, porque existe un hecho determinante en todo su largo y complejo proceso de transmisión y variación: la estructura y el ritmo básicos de la obra tienden a mantenerse; de ahí, que sean perfectamente identificables todas las versiones de un mismo texto. Y es que, aunque la creación originaria ha sido individual, en su proceso de transmisión —que, recordemos, es oral— ha intervenido mucha gente, añadiendo, cambiando o quitando elementos y matices. Es, pues, un material colectivo, una obra literaria abierta, en donde la oralidad no sólo se basa en las palabras que se dicen, ni siquiera en el significado de esas palabras unidas

en oraciones; la base es también la estructura, por un lado, y el ritmo, la entonación y la expresividad de quien la transmite, por otro. Un cuento o una canción que no han sido escritos pueden ser modificados cada vez que se transmiten: la voz del narrador o recitador, las pausas, los gestos, las apelaciones pueden influir en la historia que contiene la composición.

La mayor parte de las obras literarias de transmisión oral son literatura tradicional (es decir, "perteneciente o relativo a la tradición [transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc. hecha de generación en generación], o que se transmite por medio de ella"; vid. RAE, 1992: 1421); y popular ("Forma de cultura que el pueblo considera propia y constitutiva de su tradición"; vid. RAE, 1992: 1163), al mismo tiempo; sin autor conocido y con la anonimia como símbolo máximo de lo que es propiedad colectiva y herencia común. Las variantes que, en ocasiones, son consecuencia del lugar concreto en que la composición se interpreta, determinan un sentimiento del patrimonio colectivo más restringido. Es decir, algunas manifestaciones folclóricas son localizables geográficamente, al tiempo que portadoras de algunos elementos, expresiones o matices de su mismo carácter regional; no obstante, esta evidencia no tiene por qué negar la difusión y trascendencia universales que puede tener una obra literaria popular, sobre todo en el caso de los cuentos maravillosos.

Hasta nosotros ha llegado un caudal de materiales literarios folclóricos que está vivo porque la humanidad ha considerado, durante muchísimo tiempo, que merecía la pena que lo estuviera: han sido las personas quienes lo han conservado en sus memorias, contando o cantando esos materiales a otras personas, y otras a otras, manteniendo la esencia de su tradicionalidad: agregando, quitando o cambiando detalles o elementos, debido a causas diversas: pérdidas de interés, cambios en las costumbres, peculiaridades geográficas o creencias arraigadas.

¿Cuáles son las vías de pervivencia que tiene hoy la literatura popular? Solamente la narración oral (revitalizada y protagonizada por los mencionados "cuentacuentos"); la fijación escrita de las composiciones (que debe hacerse con criterios filológicos y literarios); y las reescrituras (en forma de versiones, adaptaciones o ediciones en historieta o álbum ilustrado).

LITERATURA POPULAR, ESCUELA E INFANCIA

(VID. SÁNCHEZ ORTIZ, 2013: 112-118)

La recuperación y conservación de la literatura popular realizadas desde las aulas es algo más que una tarea escolar. Animar a los niños a preguntar en casa por esos textos y composiciones, a sentarse con sus familiares para escribirlas, memorizarlas y cantarlas con ellos, se puede convertir en un fuerte vínculo de unión entre el centro, los chicos y el entorno en el que viven —particularmente el familiar—, realizando un trabajo de campo que posiblemente les servirá para despertar su interés por las tradiciones, fiestas, creencias y vocabulario de su ámbito social y cultural, así como por el modo de vida de su comunidad. De ello se deduce la importancia de las familias, por un lado, como actores que, junto a los profesores, resultan esenciales en los primeros años de la formación como lectores literarios de los más pequeños. Y, por otro, la importancia de los cuentos maravillosos y de las composiciones del Cancionero Popular Infantil para estrechar los lazos de unión entre el ámbito escolar y el medio social, también entre la enseñanza y el patrimonio, lo reglado y lo popular, lo académico y la experiencia vital, la literatura y las emociones. ¿Por qué? Por las bondades que comporta la estrategia pedagógica de recopilación de un amplio repertorio de cuentos y canciones, aunando la participación de familia y escuela, por medio de la que los niños pueden transmitir a los docentes una parte de la cultura oral que se ha transmitido de generación en generación; pero también para jugar conjuntamente con esos materiales literarios, descubriendo el ritmo, practicando las estructuras más repetidas (dialogadas, encadenadas, alternadas), participando en los poemas corales, uniendo gesto y voz.

Es una doble actividad, lúdica y social, que debería seguir siendo válida en nuestro tiempo, porque fomenta la interacción del niño con el entorno, lo que —entre otras ventajas— evita la posible monotonía de las actividades cotidianas en las aulas que, a veces, dan la espalda al entorno sociocultural al que pertenecen; además, es una doble actividad que fomenta la intercomunicación y la socialización con los chicos del resto de las clases del centro. En este sentido, parece recomendable conectar los distintos programas educativos con la realidad

del medio que rodea al centro —y, lógicamente, a los alumnos—, en cualquier ámbito de estudio (economía, historia, geografía, naturaleza, conocimiento del medio), incluida la lengua y la literatura:

El trabajo de investigación en vivo y en el lugar se convierte en un método de operatividad educativa al servicio de un proceso creativo mediante el cual podemos atribuir significado a la realidad. […] Porque estamos advertidos de que una de las causas del desinterés escolar que tanto nos preocupa es la absoluta separación entre la realidad y la escuela [Janer Manila, 1990: 36-37].

Además de la vertiente más lúdica de este aspecto social que ofrece la literatura popular infantil, existe otra más integradora y multicultural, propiciada por la realidad que se vive en la gran mayoría de las aulas de los colegios públicos de pueblos y ciudades de muchos países desarrollados y en vías de desarrollo, que son un fiel reflejo de la variedad de culturas y nacionalidades que conviven salvando las fronteras y que se enriquece en el caso de los países en los que ciudadanos de diferentes países hablan una misma lengua. En condiciones como éstas, en las que la integración en el aula de los más pequeños es el seguro de una buena convivencia futura, prestar atención a la literatura popular de las distintas culturas y nacionalidades de procedencia del alumnado, observando y comentando las coincidencias de las composiciones del Cancionero Popular Infantil, valorando también las variantes y diferencias, compartiendo experiencias y recuerdos, enseñando cantilenas desconocidas para una parte de los alumnos de la clase, puede convertirse en una herramienta básica para la educación multicultural en cualquier etapa escolar.

No sería descabellado que las sociedades del siglo XXI volvieran su mirada, de vez en cuando, hacia la cultura popular, particularmente a la literatura de tradición popular, también al cancionero de tradición específicamente infantil, porque en esa literatura está parte de nuestra esencia como colectividad. Además, el folclore es transgresor y, de algún modo, heterodoxo. Hay que evitar la confusión y, sobre todo, no equivocar a los jóvenes: lo tradicional no es reaccionario, por antiguo que sea y pese a lo que, a veces, algunas personas afirmen.

La escuela, además de cumplir con sus funciones pedagógicas, debería ser también un lugar privilegiado de socialización de los niños, aunque, para que eso sea así, las instituciones y la sociedad —en todos sus estamentos— tienen la obligación de proporcionarle los instrumentos necesarios para el buen logro de esa función. No se debe olvidar que la escuela es el lugar donde los individuos se acercan, por primera vez, a la construcción de una identidad social que, sin duda, supera la identidad familiar con la que sí acceden al medio escolar. Y eso es así, porque en la escuela coinciden, y hoy —probablemente— más que nunca, diversas culturas familiares que aportan, entre otros muchos elementos, su propio folclore (también su propia literatura popular).

En la escuela, los niños podrán vivir la confluencia de la cultura escolar "institucionalizada", constituida, entre otros elementos, por los saberes que se consideran más apropiados en cada momento y para cada edad; y de la cultura popular, en la que el "reaprendizaje" de la literatura popular puede ayudarles a entender mejor otros lenguajes, ya que en ellos van a encontrar también supervivencias de aquellas composiciones que, en otro tiempo, se aprendieron de boca a oído, se escucharon por primera vez en las calles o en los hogares y se transmitieron de generación en generación; composiciones que, aunque se pueden consultar en distintas antologías y publicaciones, ofrecen un mayor interés si se buscan entre familiares y amigos de los niños, pues su recopilación ofrece un interesante recurso que introduce a los escolares en el ámbito de la cultura de grupo, fomentando su interrelación con el entorno social y cultural en el que viven, razón más que suficiente para justificar su presencia en la escuela. Además, si eso no fuera suficiente, podrían añadirse otros argumentos no menos conocidos, como que en el caso particular del Cancionero Popular Infantil, se ofrece un interesante repertorio de poesía lírica para practicar y desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua (comprensión y expresión orales, y comprensión y expresión escritas), así como la educación del sentido estético o el desarrollo de la memoria.

En definitiva, la literatura popular (narrativa o lírica) debe valorarse como una herramienta didáctica magnífica no sólo para acercar al niño a la literatura, sino también para posibilitar la ampliación o consolidación —según los casos— del aprendizaje lingüístico y comunicativo, la observación de la diversidad de usos de la lengua y el conocimiento de la funcionalidad expresiva del lenguaje. Además, considerando la interesante aplicación de la noción de "zona de desarrollo próximo" (vid. Vigotsky, 2000) —por la que se anima a utilizar el patrimonio cultural de los alumnos (canciones escenificadas, adivinanzas,

trabalenguas, juegos mímicos, leyendas, cuentos, retahílas, cantilenas)—, la práctica de esas composiciones facilitará que ellos construyan su itinerario lector, se aproximen a la comprensión e interpretación del hecho literario y se refuerce su camino formativo como lectores literarios. No se trata, conviene recordarlo, de instrumentalizar la literatura popular infantil sino de utilizar muchas de sus composiciones para comenzar a desarrollar la competencia lectora y la competencia literaria de los chicos, sin olvidar, claro está, que su valor más importante siempre será el literario y que, aunque muchas de esas composiciones (sobre todo las líricas) van desapareciendo de manera preocupante, otras siguen estando vivas, incorporando —incluso— nuevas variantes, gracias, además de sus valores literarios y lúdicos, al estímulo que le pueden aportar la creatividad, las emociones y la imaginación de los niños.

El hombre forma parte de un ecosistema, y es en la comunidad de la realidad donde vive, en la interrelación de los demás elementos que configuran su entorno, donde se define el hombre, mientras su inteligencia se estructura y toma forma su personalidad, […] y el lenguaje constituye el principal factor de desarrollo intelectual […] En una pedagogía activa basada en la investigación, la utilización de las fuentes orales es de una utilidad didáctica indudable, sobre todo porque posibilitan suscitar el interés por lo que no está escrito, buscar el territorio vivo [Janer Manila, 1990: 10-11, 19].

En el caso concreto de la lírica de tradición popular, salvo algunos casos muy particulares (los mayos, que aún se interpretan en muchas regiones de España, o las posadas en México, o los villancicos en muchos países), ha quedado reducida a determinados juegos infantiles y a canciones que los niños aprenden en la escuela, es decir a composiciones del Cancionero Popular Infantil, aunque es difícil encontrar hoy un grupo de niñas que jueguen en corro imaginando que son reinas de los mares o que van a representar el papel de la Chata Merenguela, o un grupo de niños cantando, al tiempo que saltan y caminan en fila horizontal, “Mambrú se fue a la guerra”. La oferta lúdica de la televisión, los juegos electrónicos, internet, las redes sociales y las nuevas actividades que se derivan de la computadora se han impuesto a otros juegos que, además, requerían unos espacios que las actuales configuraciones de las ciudades, incluso de muchos pueblos, no pueden ya ofrecer. Antes de la irrupción de la televisión en los

hogares españoles, muchas familias, en las largas tardes de invierno, aprovechaban el calor de la estufa o del fogón para contar leyendas y cuentos o para cantar romances, burlas y amores, entreteniendo también a los más pequeños. Con la llegada del buen tiempo, los niños aprendían en la calle juegos de diversos tipos, decían retahílas para sortear los inicios de un juego, entonaban canciones de comba y corro, se burlaban de compañeros o situaciones con cantilenas llenas de ironía, o aplicaban los romances antes aprendidos a sus propios juegos, en un proceso de recreación singular e interesantísimo.

No sería justificable que el pensamiento "globalizador", tan difundido y ensalzado por políticos, gobiernos y medios de comunicación, llevara a las sociedades actuales a dilapidar sus patrimonios culturales, en los que los materiales literarios de transmisión oral han sido una parte muy importante del imaginario de cada una de ellas: cuentos maravillosos, oraciones, mitos, canciones escenificadas, leyendas, trabalenguas, canciones de cuna, constituyen el patrimonio inmaterial, de carácter folclórico y etnológico, que caracteriza una parte importante de la cultura de una sociedad. Aunque su sustento sea la memoria, no debe renunciarse a su consideración como objeto de conocimiento, pues todavía en estos primeros años del siglo XXI seguimos siendo eslabones de una cadena de comunicación que está en peligro de desaparición, en donde está depositado un legado de nuestros antepasados que tiene su raíz en la voz ancestral de la memoria, y en el que hay notables coincidencias con los legados de otros países o culturas, lo que explica la universalidad de muchos cuentos y canciones que ofrecen la posibilidad de ser compartidos por todos, debido fundamentalmente a sus mecanismos de transmisión oral y a su carácter anónimo.

Han existido métodos educativos basados en las prácticas poéticas o musicales para iniciar a los niños en determinados aprendizajes: Fröebel, basándose en los trabajos previos de Pestalozzi, concibió un método integral que tenía su base en las capacidades de cada niño para, por medio de juegos en los que ejercitaban el ritmo, la memoria o el movimiento, aprender diferentes nociones (forma, color, espacio, tiempo). Es raro encontrar un sistema educativo que no haya usado la poesía popular o los mitos para despertar la imaginación o reafirmar la identidad colectiva. Lo que sucede es que también es verdad que, en determinados momentos, el sistema educativo ha utilizado la literatura popular (tanto los cuentos como la poesía) para instrumentalizarla, en perjuicio de sus valores literarios y culturales, ofreciéndola para ejemplificar lecciones, valores, doctrinas o moralidades que, además, no admitían la posibilidad de discutirlas. Y eso debe

evitarse.

La imaginación está profundamente vinculada al lenguaje; por eso se puede explicar que, desde tiempos inmemoriales, las personas hayan contado historias, sin duda porque tenían la necesidad de contar lo que pasaba en sus vidas; de otro modo, es difícil de explicar que en el lenguaje de los cuentos maravillosos encontremos muchos elementos que nos ayudan a comprender diversos aspectos de la vida.

Sería importante que las sociedades, en estado de casi continuo desasosiego, se plantearan la posibilidad de que la pérdida del acervo literario popular no es algo definitivo; para ello, es necesario que reconozcan y asuman la capacidad de esa literatura para desarrollar la personalidad, para plantear preguntas, para solventar dudas, para conocer mejor nuestro propio pasado, para comprender el pensamiento de quienes nos precedieron y para la formación inicial del lector literario.

9. Los nuevos lectores

Nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores; por eso sorprende que la lectura sea una actividad muy poco valorada por la sociedad, las instituciones, los medios de comunicación y, particularmente, los jóvenes: incluso a muchos adolescentes que leen habitualmente les da vergüenza reconocer ante sus compañeros y amigos que son lectores. Con demasiada frecuencia la lectura profunda y crítica, es decir la lectura que activa la inteligencia del lector, es denigrada a la categoría de actividad perfectamente prescindible, aburrida e inútil. Sobre ello, Victoria Camps (2002: 46) ha señalado que:

En el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos o incapaz de tomarse la vida con alegría.

Hasta hace pocos años, el concepto de lector se podía asociar, entre otras cosas, a su frecuencia lectora o al uso que hacía de las bibliotecas. Hoy, en cambio, muchos bibliotecarios suelen comentar que hay más usuarios que nunca y que se realizan numerosas actividades de animación a la lectura, pero que no es detectable un notable aumento de lectores ni de hábitos de lectura. ¿Por qué? Porque muchos de esos usuarios acuden a las bibliotecas como lugar de encuentro, para leer la prensa, para solicitar el préstamo de materiales audiovisuales o para conectarse a internet. Por otro lado, es preciso reconocer que la animación a la lectura, en demasiadas ocasiones, se reduce a actividades puntuales, en las que se aplaude el espectáculo de un buen cuentacuentos, se interroga a un autor conocido o se juega con diversos pasatiempos, pudiendo confundirse la animación a la lectura con otras actividades de promoción cultural o de tiempo libre.

La lectura está sufriendo cambios importantes. Enrique Gil Calvo (vid. 2001: 19)

habla de una “desnaturalización lectora” que afecta a la calidad de las lecturas, es decir a lo que se lee, no al número de lecturas, porque aunque hoy hay más lectores que nunca, habría que preguntarse cuántos de quienes leen lo hacen por el gusto de leer, por enriquecimiento personal o por tener un mejor conocimiento del mundo, y cuántos de esos lectores son capaces de leer profundamente, dando sentido al texto, interpretándolo, cuestionándolo, reflexionando sobre lo leído en él, encontrando verdades escondidas entre sus líneas. El objetivo de la lectura que prima en muchos lectores no contempla nada de eso, sino que su lectura es una práctica instrumental en busca de fuentes de información y no de conocimiento, en unos casos, y, en otros, es un puro y banal entretenimiento. A ello ayuda poderosamente el frecuente consumo de imágenes audiovisuales y el uso de los textos en pantallas, que no exigen un lector activo y crítico. Estos tipos de lecturas son peligrosas, pues terminan imponiendo limitaciones al lector, que elegirá lecturas elementales, evitando el esfuerzo de la comprensión e interpretación de otras lecturas más complejas, convirtiendo la lectura en un juego, cuando —como ya dije— es una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, leer es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria.

Esta “desnaturalización lectora” nombrada por Gil Calvo también ha visto desaparecer la práctica de la relectura, un privilegio tanto de las primeras edades como de la madurez, como explica Alberto Manguel (2007: 9):

De niños nos gusta la repetición, saber que la misma hacha abrirá la misma panza del mismo lobo travestido […] Más tarde, adolescentes y adultos buscamos los dudosos méritos de lo original y de lo nuevo […] Ya de viejos, hartos de la novedad, el recuerdo de la antigua lectura nos vuelve nostálgicos. Con la esperanza de sentir otra vez las emociones que (bien sabemos) no pueden sentirse más que la primera vez.

Pero los cambios que hoy afectan a la lectura tienen también aspectos positivos que, de algún modo, contrarrestan la negativa consideración social que de ella se hace en ocasiones, y que no deben ser desdeñados, como la aparición del

fenómeno de los booktubers, adolescentes y jóvenes lectores que comparten sus aficiones lectoras (recomendando o criticando libros) con otros, a veces con miles de seguidores, y que —en ocasiones— forman parte de las estrategias de las editoriales por la gran aceptación que tienen entre potenciales lectores de las mismas edades. Aunque los jóvenes lectores se comunican por medio de clubes de lectura que ellos mismos crean, son muy interesantes las experiencias de redes sociales específicas de lectura, como Goodreads, Librofilia, Quélibroleo, Lecturalia o Lectyo, que, tras el registro previo, permiten a sus usuarios seleccionar libros de sus catálogos para crear sus propias bibliotecas, comentar y publicitar libros, intercambiar recomendaciones, descubrir nuevos títulos y autores. Todo esto, que pudiera interpretarse como factores en contra de la lectura tradicional, puede ser una gran ayuda —en bastantes ocasiones— para la formación de lectores literarios.

LA LECTURA EN TIEMPOS DE IMÁGENES

Las palabras leídas en los textos impresos tienen un poder transformador que provoca efectos inmediatos en el cerebro, pues complementan el contenido de lo que en ellos se lee. Sin embargo, las imágenes no tienen el mismo efecto transformador, pues para su lectura no se precisa el mismo esfuerzo intelectivo por parte del lector.

Si el mundo sigue el proceso en el que la palabra es reemplazada por la imagen y lo audiovisual, se corre el riesgo de que desaparezca la libertad, la capacidad de reflexionar e imaginar […] La cultura de la pantalla [puede ser] cada vez más puro entretenimiento, y eso aboliría el espíritu crítico [Vargas Llosa, en línea].

Parece indiscutible que la lectura tiene que asumir nuevos retos en estos tiempos que ha abierto el tercer milenio; son retos que van a exigir lectores competentes. Hace ya más de diez años nos referimos (vid. Cerrillo y Senís, 2005) a la coexistencia de dos tipos de lectores:

1. El primero es el lector tradicional, lector de libros con la competencia lectora consolidada, es decir lector literario que, además, lee habitualmente en los nuevos soportes de lectura.

2. El segundo es el lector nuevo, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo —o casi sólo— lee en ella (información, divulgación, juegos), que se comunica con otros (en chats, WhatsApp o redes sociales), pero que no es lector de libros, quizá tampoco lo ha sido antes. Es un lector que —en algunas ocasiones— tiene dificultad para discriminar mensajes y que —en otras— incluso no entiende algunos de ellos.

Este lector nuevo —esencialmente lector digital— suele responder al perfil de un joven que no ha tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que

vivieron sus antepasados, porque la cadena de la literatura oral se está rompiendo, o se ha roto ya irremediablemente en algunos géneros, como la lírica (ya lo expliqué en el capítulo 8). Además, es un lector que tampoco ha participado, o lo ha hecho en menor medida que antaño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado o de la narración oral de una historia con sentido. El intertexto del lector nuevo no reúne, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que tenía el lector tradicional, sino que sus experiencias lectoras son el resultado de determinados usos del lenguaje escrito (aprendidos en textos escolares o en álbumes ilustrados), por un lado; por otro, de un nuevo lenguaje oral impuesto —sobre todo— por la televisión, y, finalmente, de los lenguajes sintéticos y zizagueantes de los nuevos soportes digitales (blogs, redes, webs, telefonía móvil). El consumo de información en pantallas (tabletas, computadoras, móviles) ha cambiado la forma de leer, sobre todo de los jóvenes; se trata de una lectura más rápida y superficial que no siempre exige la misma concentración y que, poco a poco, puede debilitar sus destrezas para el análisis y el juicio críticos.

Si aceptamos que una de las cosas que separan estas generaciones de las anteriores es el peso y la presencia de las nuevas tecnologías en su entorno y formación, entonces podemos considerar que un nuevo tipo de lector está constituyéndose bajo su influencia y sobre todo bajo las nuevas maneras de acceder a la información que se han impuesto desde la influencia fundamental de internet. Un lector que, como ha dicho Birkets (1999), poseerá ciertas habilidades y competencias y carecerá de otras [Cerrillo y Senís, 2005: 23-24].

De todos modos, esto es algo que se ha venido fraguando poco a poco. Cuenta Sven Birkerts en su libro Elegía a Gutemberg (1999) que en el año 1992 una universidad norteamericana le encargó que impartiera un curso sobre el relato corto americano y que, con tal fin, seleccionó algunos textos que encontraba atractivos para lectores universitarios medios. Se sentía relativamente confiado en el éxito de la experiencia, pues —aunque no sabía exactamente qué tipo de alumnos iban a asistir a su curso— suponía que eran alumnos habituados a cierta clase de lecturas literarias, no sólo a los best-sellers. Sin embargo, los resultados no se correspondieron con ese pensamiento inicial.

Con la primera lectura que Birkets propuso (1999: 28) —Sleepy Hollow, de Washington Irving— llegó la primera decepción, pues a todos los alumnos ese relato les pareció “demasiado largo, con exceso de palabras, un aburrimiento”. Pero Birkerts continuó su experiencia eligiendo otros textos literarios en los que tenía confianza para atraer la atención de sus estudiantes; el siguiente fue Brooksmith, de Henry James, pero el fracaso se repitió, ya que los chicos ni se enteraron de lo que habían leído ni sabían explicar la razón de ello. ¿Había en el texto algún motivo concreto que dificultara su comprensión? ¿Eran el vocabulario, la complejidad sintáctica o la extensión del relato? Cuando los alumnos querían explicar las razones por las que no habían comprendido el relato llegaban a la misma conclusión: la razón era todo.

Por medio de esta anécdota sobre la incapacidad de sus estudiantes para la lectura literaria, Birkerts se dio cuenta de que el problema era más importante y más grave de lo que, en principio, pudiera pensar: los decepcionantes resultados le habían servido para confirmar que todo un sistema de valores, quizá toda una cultura podría estar en peligro de desaparición y, desde luego, estaba cambiando. La lectura del libro de Birkerts, subtitulado El futuro de la lectura en la era electrónica, nos induce a reflexionar sobre el futuro de la lectura, tal y como la conocemos y tal y como la hemos practicado a lo largo de siglos, en estos tiempos colonizados por internet, la informática y la televisión. No se puede dudar que los cambios en los modos de comunicación han terminado afectando a la lectura y a su promoción, por lo que no son extrañas ciertas preguntas que, a menudo, nos hacemos, para las que difícilmente encontramos respuestas:

¿Está en crisis la cultura del libro?

¿Hay sólo un tipo de lectura?

¿Los lectores tradicionales se parecen a los lectores nuevos?

¿Es necesaria la literatura y, con ella, la lectura literaria?

No podemos cerrar los ojos y negar que la lectura no tiene la influencia reverencial que tuvo en tiempos pasados:

Contrariamente a lo que sucedía en el pasado, hoy en día la lectura ya no es el principal instrumento de culturización que posee el hombre contemporáneo; ésta

ha sido desbancada en la cultura de masas por la televisión, cuya difusión se ha realizado de un modo rápido y generalizado… [Petrucci, 1998: 541].

A la televisión se suma hoy internet, ocupando ambas lugares privilegiados en los hábitos de las nuevas generaciones como medio de búsqueda de información y de comunicación social, con los riesgos que conlleva el acceso libre a espacios que no discriminan los contenidos, cuando quien accede a ellos no es un lector competente.

EL FUTURO DEL LIBRO Y LA LECTURA

Es una verdad irrefutable que sin lectores no habrá libros de ningún tipo. Pero debemos preguntarnos si en un futuro más o menos inmediato, seguirán existiendo los lectores tradicionales. Muchos estudiosos aseguran que no desaparecerá el formato de libro convencional y, por tanto, tampoco el lector tradicional de libros, es decir el lector literario, el que puede leer cualquier género y en cualquier formato. A diferencia de los nuevos soportes de lectura, un libro, en su formato convencional, cualquier lector puede disfrutarlo potencialmente, pues depende únicamente de su vista y de su inteligencia. La lectura tiene un futuro asegurado como actividad cultural o de placer de las personas alfabetizadas, porque —como vimos en el capítulo anterior— la lectura está necesariamente asociada a la escritura; mientras exista la actividad de producir textos escritos, en el formato o soporte que sea, seguirá existiendo el ejercicio de leerlos. Además, pese a la importancia de los medios de comunicación de masas, seguimos necesitando la lectura para sobrevivir. Por eso es fácil pensar que la crisis de la que hablan Petrucci o Birkerts no se refiere a la lectura en su conjunto, sino a la lectura literaria y, con ella, al cambio también del tipo de lectores y al cambio de sus capacidades lectoras. Eso es, probablemente, lo más preocupante, pues se están empobreciendo las competencias lectoras de una gran cantidad de personas, y a otras se les está impidiendo que lleguen a tenerlas en algún momento de sus vidas.

El aprendizaje de los mecanismos lectoescritores no garantiza la condición de lector, ni siquiera el código lingüístico es suficiente para comprender un mensaje lingüístico; ni comprender todas las palabras que aparecen en un texto literario equivale a comprender su completo significado, puesto que la capacidad connotativa y la autonomía semántica del lenguaje literario hacen posible que el lector pueda tener diversas respuestas interpretativas, que sólo el lector literario podrá comunicar. El lector tradicional es ese lector literario señalado, que no lo es el lector nuevo, al que le faltan la competencia lectora y la capacidad interpretativa necesarias para acceder al sentido completo de los textos literarios.

La situación —antes descrita— que vivió Birkerts con sus alumnos pudiera

considerarse que es la que afecta a muchos jóvenes nacidos en el último cuarto del siglo XX y ya en el siglo XXI, formados en un sistema en el que priman las nuevas tecnologías y las nuevas formas de acceder a la información; lectores nuevos, dueños de ciertas habilidades y competencias para manejarse en la red, pero carentes de otras, entre ellas la comprender e interpretar los textos literarios, y —en bastantes casos— también la de discriminar y analizar otros tipos de textos, es decir sin competencia lectora, o con ella muy disminuida, entre otras razones porque su competencia lectora es muy diferente de la que tiene el emisor (es decir, el autor del texto).

La existencia de este nuevo tipo de lector, el lector digital, es indiscutible; de él no sabemos si será capaz de leer y comprender un texto literario con la misma solvencia con que puede usar las nuevas tecnologías; o si podrá leer una novela o un poema con la misma facilidad con que va de un hipertexto a un hipotexto y viceversa; es decir, si podrá armonizar la lectura tradicional y la lectura digital. Creo que difícilmente podrá hacerlo, ya que es un lector que se mueve muy bien por internet (redes, blogs, chats), que piensa que es ahí donde está toda la información y cree que no necesita la lectura de otro tipo de textos.

Será un lector que tendrá una competencia lingüística, ya que habrá aprendido a leer y a escribir en la escuela; incluso puede tener una cierta competencia literaria muy básica —también adquirida en el ámbito de la enseñanza—, en la medida en que podrá (re)conocer la oposición entre lengua poética y lengua práctica, realidad cotidiana y mundo imaginario. Pero si esa inicial competencia literaria no se completa con una actividad lectora continuada —actividad que no practica el nuevo lector— no terminará de formarse como lector literario.

Ladislao Salmerón, profesor de la Universidad de Valencia (España) y experto en hipervínculos se ha referido a la dificultad de relacionar los hábitos de lectura digital y la concentración o la impaciencia. Un estudio suyo (vid. Carbajosa, 2015: 8) sobre el movimiento ocular durante la lectura de estudiantes españoles de 13 y 14 años ha percibido que los buenos alumnos en la lectura en papel leen también mejor en soportes digitales, siempre que utilicen las mismas estrategias de lectura profunda.

Para algunas personas, defender la cultura de lo escrito y, con ella, la literatura y el lector literario en el siglo XXI es como una vuelta a la prehistoria, pues vivimos unos tiempos dominados por el imparable y revolucionario mundo de los nuevos soportes y formatos. Es cierto que hoy asistimos a una gran

convulsión con la irrupción de las modernas tecnologías en casi todas las parcelas de nuestras vidas, también en el mundo editorial, una convulsión que podría equipararse a la que supuso la invención de la imprenta. En esta situación hay gente que augura el final de la cultura del libro; no sé si tendrá razón, pero me gustaría creer en la coexistencia de dos mundos que son compatibles y no excluyentes. Los medios modernos nos hacen ganar en cantidad, variedad y rapidez de información y en facilidad de comunicación, pero, a cambio —si no los usamos correctamente— nos pueden empobrecer cultural y lingüísticamente, tanto en la comunicación cotidiana como en la institucional (política, escolar, periodística, universitaria, etc.), lo que es, sin duda, inadmisible. Cuando se produjo la otra gran revolución cultural, la invención y puesta en práctica de la imprenta, ésta se impuso —lógicamente— a los anteriores procedimientos de impresión, pero eso no conllevó que, a partir de ese momento, se supieran menos cosas, se escribiera incorrectamente, se hablara peor o se dejaran de valorar saberes o conocimientos básicos. De todos modos, hace ya treinta años, el profesor Díez Borque (1985: 158) avisó que:

Lo que sí parece cierto es que nunca, a lo largo de la historia […], el frágil papel, el libro, estuvo sometido a tal variedad de amenazas, que apuntan a su constitución misma y no a factores accidentales. Estamos a un paso del fin del milenio, con amenazas de mayor entidad y repercusiones, en una época de crisis, que puede resolverse en una nueva concepción del mundo o en nada. No parece un buen final proponer el juego de la ruleta rusa para conocer nuestro destino. Pensemos mejor en los valores de la mente, creando esas maravillas técnicas de la nueva electrónica, con la confianza, incierta, de que nunca estén en una sola mano que marque el paso de la humanidad. En ese horizonte yo no sé cuál será el destino final del libro, pero, en lo que alcance a divisar el tiempo de nuestra mirada, abriguemos la fundada esperanza de que no lo perderemos de vista.

NEOANALFABETISMO

¿Hay, entonces una crisis de la lectura? De la lectura literaria, rotundamente sí; del resto de la lectura, quizá también, aunque sea en unos momentos en que, como ya dije, se lee más que nunca. Los diferentes informes PISA, que la OCDE hace públicos periódicamente, se refieren desde hace muchos años a los problemas de comprensión lectora que tienen muchos niños y adolescentes de países desarrollados, que pueden conocer y usar el código escrito en sus fases más primarias (reconocimiento de palabras y frases), pero que tienen dificultades para obtener información de manera autónoma y, sobre todo, para contrastarla y analizarla.

Nos encontramos ante un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que el analfabetismo funcional; hace ya unos años lo acuñamos como neoanalfabetismo (vid. Cerrillo y Senís, 2005), señalando que afecta a sectores de población de casi todos los países desarrollados y que tiene como protagonistas a los nuevos lectores, jóvenes fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes; son jóvenes con un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y de fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente ni de diferenciar las ideas principales de las secundarias en un texto.

Este neoanalfabetismo sólo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria, que sea capaz de atraer y seducir a los jóvenes frente al poder inmediato que tiene la cultura audiovisual, y que permita la convivencia de ambas prácticas; para ello es necesario crear situaciones propicias, poner los libros a disposición de los lectores y privilegiar la lectura voluntaria también en el ámbito escolar.

El progresivo impacto de los medios de comunicación audiovisual, con la televisión a la cabeza de todos, no parece que sea la causa por la que muchas

personas abandonan la práctica lectora en el umbral que pasa de la infancia a la adolescencia. En todo caso, será una dificultad importante para la creación de nuevos lectores. Sin embargo, el auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación sí han favorecido un cierto cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa a la de otra que se construye mediante imágenes audiovisuales; este cambio sí implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que —a su vez— podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes, así como en sus habilidades para la lectura comprensiva. Este cambio de modelo ha sido general en el conjunto de la sociedad —incluida la escuela—, que ofrece continuamente espectáculos y actividades, incluso informaciones, en donde prevalecen las imágenes y los iconos frente al texto escrito. La confirmación de ese cambio de modelo es, probablemente, el éxito de las televisiones, que obliga a una manera de percibir los mensajes, y por tanto de construir significados, diferente de la que es propia de la lectura literaria y, en general, de la lectura de casi cualquier texto escrito.

Pese a lo que piensan los lectores nuevos, las nuevas tecnologías no son neutras ni inocentes; “chatear” o “whatsapear”, por ejemplo, no son solo formas de comunicación, sino que exigen —no sé si imponen— un nuevo lenguaje y, con él, un nuevo lector. Hay estudios que indican que la gran mayoría de usuarios habituales de internet “lee” rastreando en la pantalla sin imprimir el texto, saltándose párrafos o bloques de contenidos, privilegiando la información sobre el conocimiento. No podemos confundirnos: la informática, internet particularmente, es una excepcional manera de democratizar el acceso a la información, incluso nos puede conducir a la adquisición de nuevos conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental, pues como dice Ana María Machado (2002: 36):

No es una forma de adquirir sabiduría. Para la transmisión de la sabiduría se exige otro proceso, en el que decidir no depende de una opción entre otras del menú, de una preferencia por “esto o aquello”, sino de una comparación entre “esto y aquello”, con análisis de argumentos, oposición de contrarios, complementación de divergencias, encadenamiento lógico que lleve a conclusiones, etc. Un proceso complejo, elaborado a partir de la absorción de experiencias ajenas y la convivencia con el otro, mecanismos propios del

lenguaje narrativo, del lenguaje poético y del lenguaje expositivo, y hasta de la retórica. Un proceso construido con el contacto con la literatura y la filosofía. Con textos capaces de emocionar estéticamente, de discutir valores y llevar a opciones morales.

Ese continuo análisis, esa complementación, esa sucesión de conclusiones, ese proceso complejo de que habla Ana María Machado es, a fin de cuentas, lo que provoca la dificultad de la lectura frente a otras actividades de ocio más pasivas lo que, para muchos nuevos lectores, es un freno para acceder regularmente a ella, porque:

Utilizamos más megabytes cerebrales cuando leemos una novela que cuando miramos un video o jugamos una partida por computadora. Por ejemplo, puedo seguir con facilidad la trama de una película mientras "dejo vagar" mis pensamientos. Cuando estoy leyendo es diferente. El libro tiene una tendencia a monopolizar la atención y si no es así, solemos dejarlo de lado. Cuando leemos, creamos nuestras propias imágenes […] Leer es un acto más activo, creativo y autosatisfactorio que mirar una película [Gaarder, 2003: s/p].

Leer obliga a imaginar, es decir a crear tus propias imágenes sobre un suceso, un paisaje, un episodio o un personaje que hemos leído. Quisiéramos recordar aquí un hecho que ya es historia y que se refiere a esta idea de los nuevos lectores: la irrupción de un nuevo público lector no es nueva, pues algo similar se produjo tras la invención de la imprenta, cuando surgió una nueva fórmula editorial, el pliego suelto —al que, por otros motivos, me referí antes—, una hoja de papel doblada dos veces formando ocho páginas que tenía como destinatario principal al "vulgo", lo que obligaba a la edición de textos muy breves, de fácil difusión popular y con contenidos poco complejos (incluían sucesos notables, canciones tradicionales o pequeños textos teatrales). Esta fórmula de texto impreso tuvo su continuación, ya en los siglos XVIII y XIX, en aucas y aleluyas, ya referidas en el capítulo 4, en este caso con el refuerzo de imágenes. La gran difusión alcanzada por los pliegos sueltos favoreció la presencia de la cultura escrita en la vida cotidiana, por un lado, y, por otro, el acceso a ella de personas escasamente

alfabetizadas. Al respecto, dice Roger Chartier (2003: 148):

Al crear un nuevo público gracias a la circulación de los textos en todos los estamentos sociales, los pliegos sueltos contribuyeron a la construcción de la división entre el “vulgo” y el “discreto lector”. Cierto es que la categoría de “vulgo” no designaba, ni inmediata ni exclusivamente, a un público “popular” en el sentido estrictamente social del término. Mediante una dicotomía retórica que encontró su expresión más contundente en la fórmula del doble prólogo —uno para el vulgo y otro para el “discreto lector”—, lo importante era descalificar a los lectores desprovistos de juicio estético y competencia literaria.

Salvando las distancias, muchos de los nuevos lectores del siglo XXI se aproximarán bastante a ese concepto de “vulgo”, por su falta de competencia literaria y de juicio estético, incluso, en más ocasiones de las deseadas, por algo más básico: su falta de competencia lectora. Muchos de ellos serán lectores con experiencias infantiles marcadas por la televisión, los juegos electrónicos, el juego no socializado, las historias de Disney, la carencia de espacios abiertos en la calle o la práctica exclusiva de la lectura instrumental, pero que no habrán tenido la experiencia de que les hayan contado cuentos en sus primeros años de vida, ni la de haber practicado juegos que llevan aparejadas retahílas o cantilenas; serán lectores sin el bagaje de lecturas emblemáticas para los inicios lectores de las personas: cuentos maravillosos, relatos de aventuras o clásicos iniciáticos (El guardián entre el centeno, La isla del tesoro, Gulliver, Robinson Crusoe, Peter Pan, Ratón Pérez), lecturas literarias que son, sin duda, una manera inicial y privilegiada de relacionarse con las cosas y con el mundo que nos rodea.

La sociedad debería procurar, al menos, que esos nuevos lectores fueran alfabetizados informativamente para saber cuándo y por qué necesitan una información, en qué lugar fiable pueden encontrarla, cómo podrían comunicarla sin incurrir en plagio o apropiación indebida, pues no es lo mismo consultar en red un diccionario o una enciclopedia que un artículo o un libro (que exigen citas y referencias explícitas).

LA COMPETENCIA LECTORA ES UN DERECHO UNIVERSAL

Internet ha democratizado el acceso a la información, pero como resulta que ello ha ido de la mano de una sobreinformación se necesitan mecanismos que hagan posible la discriminación de esa información, la separación del grano de la paja, la diferenciación entre lo importante y lo banal. Internet no va a enseñar eso, es preciso la intervención del sistema educativo, preparando para ello al maestro, al promotor, al prescriptor, que serán quienes intervengan en la construcción del lector literario.

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir, en primer lugar, la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, que sea capaz de acceder por sí mismo a los textos (no sólo recibirlos), que pueda leer diferentes tipos de textos y que tenga criterio para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que debieran tener acceso todos los individuos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar —autónoma y libremente— en la sociedad del conocimiento, es decir la lectura nos capacita para ser ciudadanos activos.

Esa misma sociedad del conocimiento debiera procurar también una mejora de los hábitos lectores de su población, evitando la extensión del referido neoanalfabetismo, atendiendo la formación de sus ciudadanos como lectores literarios ya en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegirlas por sus valores externos, sin considerar la historia que contienen o la manera en que está contada esa historia: para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les impongamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Todo

ello contribuirá a la formación del espíritu crítico del nuevo lector que debe aspirar a ser lector literario, lo que le capacitará para entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá conciencia de su pertenencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad y evitará la exclusión social.

No confío mucho en que eso pueda suceder, pues las campañas, planes y programas de promoción de la lectura pocas veces han tenido resultados satisfactorios que hayan influido notablemente en los índices lectores de una población, quizá porque muchos gobiernos de todo el mundo consideraban que era más complicado gobernar a ciudadanos lectores juiciosos y críticos. De otro modo no podríamos explicar que la historia esté llena de ejemplos de represión de la lectura: las hogueras de libros, la persecución de ciertas ediciones, los índices inquisitoriales de libros prohibidos, las amenzasas a escritores, el secuestro de libros… Para algunos de quienes han ostentado el poder ha sido una tentación limitar, condicionar, controlar o prohibir el acceso a los libros que pudieran ser sospechosos de contradecir al gobernante, por ser portadores de críticas o subversiones. Todo ello puede hacernos pensar, en ocasiones, que no se pone toda la voluntad necesaria para intervenir de verdad en el problema que representan los bajos índices de hábitos lectores. Quizá podríamos preguntarnos si es legítimo “intervenir” en la actitud lectora de los ciudadanos, siendo esa una elección personal. Creo que sí es legítimo y conveniente intervenir, como entiendo que también lo es la intervención institucional, que sí existe, en otras actitudes o hábitos: la conducción temeraria, el consumo de alcohol y tabaco o la conservación de la naturaleza. La bondad de esas intervenciones la corroboran los beneficios de esas prácticas.

La extensión rapidísima de internet y, con ella, los cambios en las formas de crear y difundir textos son algo incuestionable; Cavallo y Chartier (1998: 42) han afirmado que:

La transmisión electrónica de los textos y las maneras de leer que imponen representan, en nuestros días, la tercera revolución de la lectura sobrevenida desde la Edad Media. Porque leer en una pantalla no es lo mismo que leer en un códice. La nueva representación de lo escrito modifica, en primer lugar, la noción de contexto, sustituyendo la contigüidad física entre unos textos presente

en un mismo objeto (un libro, una revista, un periódico) por su posición y distribución en unas arquitecturas lógicas, las que gobiernan las bases de datos, los ficheros electrónicos, los repertorios y las palabras clave que posibilitan el acceso a la información.

Como consecuencia de ello se han acelerado también los cambios en la transmisión del conocimiento y en la comunicación cultural, por lo que se imponen nuevas estrategias de promoción de la lectura y una formación más exigente de los lectores, procurando no sólo la mejora de los hábitos lectores de la persona, sino también sus capacidades para valorar la información y sus soportes, para moverse en la red con criterio, para discriminar datos, palabras o referencias, para ejercer la crítica y activar el pensamiento autónomo; el lector, a fin de cuentas, debe aprender no sólo a comprender el texto, sino también a enjuiciarlo y valorarlo, pues en los textos escritos con procedimientos tradicionales hay implícita una relación de confianza y de seguridad entre lectores y textos, algo que no se da de la misma manera en lo publicado en la red.

10. El “placer” de leer

La lectura placentera es un descubrimiento personal (de otros mundos, de otros sueños, de otros pensamientos) que se produce en un determinado momento de la vida de las personas, pero que llega cuando se ha recorrido un itinerario lector prolongado en el tiempo. Cuando leemos buscamos la comprensión de una historia o una idea encerradas en un libro; lo que sucede es que, a veces, nos enfrentamos a lecturas difíciles, ante las que podemos sentirnos desvalidos o impotentes, pero son esas lecturas las que nos enseñan el camino que hay que recorrer para llegar a ser lectores competentes, primero, y lectores literarios, finalmente.

Los textos literarios proponen retos y encierran riesgos y dificultades para los lectores. En la literatura al lector le será difícil encontrar soluciones, pero sí encontrará en ella un lugar para plantearse preguntas, cuestionar lo establecido con juicio propio, reflejarse con sus sombras y espacios ocultos, o identificarse con una emoción, un sueño o un problema. Aunque dude o vacile, el lector tendrá en la literatura una gran aliada para pensar por sí mismo.

No podemos olvidar que la lectura exige un largo recorrido —individual, esforzado, prolongado y constante—; el “placer de leer” se hace, pues, poco a poco, y es un territorio conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal.

El placer de la lectura, que es fundamental en toda nuestra historia literaria, se muestra variado y múltiple. Quienes descubrimos que somos lectores, descubrimos que lo somos cada uno de manera individual y distinta […] No hay una historia unánime de la lectura sino tantas historias como lectores. Compartimos ciertos rasgos, ciertas costumbres y formalidades, pero la lectura es un acto singular. No todos soñamos de la misma manera, no todos hacemos el amor de la misma manera, tampoco todos leemos de la misma manera [Manguel, 2007: 15].

A cambio, la práctica lectora habitual, además de aportar información y conocimientos y de fortalecer la opinión propia y el espíritu crítico, es capaz también de desarrollar la capacidad que todas las personas tienen para la creación y la imaginación, pues lo que un lector lee es, personalmente, recreado por él: las peripecias vitales del héroe de La Odisea, los pensamientos de Aristóteles, las convicciones morales de Dante, las personalidades antitéticas de Don Quijote y Sancho Panza, los líos amorosos de Lope de Vega, la fe sin límites de Santa Teresa de Jesús, la capacidad para la sátira de Quevedo o Góngora, las crudas realidades narradas por Zola, los dramas de las mujeres de García Lorca, el universo rural de Juan Rulfo, la "crónica de una muerte anunciada" de García Márquez, la visión de la Conquista de Carlos Fuentes, los compromisos artísticos de Octavio Paz […], todo vuelve a nacer en el lector que entiende su lectura. El aburrimiento, o el dolor, o la angustia, o la tristeza, o el miedo, pueden ser vencidos con la lectura de un relato, una historia o un poema; cualquier persona, con una mínima sensibilidad, que se enfrente a la lectura de los primeros versos de las Coplas a la muerte de mi padre, de Jorge Manrique, podrá sentir muy íntimamente la idea cristiana medieval, pero —al tiempo— de alcance universal, que nos recuerda que la vida en la tierra tiene un final, y que eso es igual para todos, sean cuales sean su procedencia, su linaje, sus creencias, su condición o su riqueza:

Recuerde el alma dormida,

avive el seso y despierte,

contemplando

cómo se pasa la vida,

cómo se viene la muerte

tan callando;

cuán presto se va el placer,

cómo después de acordado

da dolor,

cómo a nuestro parescer,

cualquiera tiempo pasado

fue mejor.

[…]

Nuestras vidas son los ríos

que van a dar en la mar,

que es el morir:

allí van los señoríos

derechos a se acabar

y consumir;

allí los ríos caudales,

allí los otros, medianos

y más chicos,

allegados son iguales,

los que viven por sus manos

y los ricos.

[Manrique, 1981: 144-145]

No debemos olvidar que la lectura de un libro, en la forma en que se nos presente, nos transportará siempre a algún mundo, en el que podremos vivir aventuras reales o fantásticas; en el que podremos conocer hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores o magos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del

presente, de países vecinos o remotos; en que podremos viajar a lugares impensables, o inaccesibles, o soñados, como el “centro de la tierra”, el “país de las maravillas”, Lilliput o los fondos submarinos.

Una de las afirmaciones más extendidas de nuestra historia reciente dice que “una imagen vale más que mil palabras”; nunca he sabido muy bien la razón de tal aseveración, quizá sea porque necesitamos bastantes palabras, quién sabe si “mil”, para explicar convenientemente una imagen. Pero, aunque sea rápida —casi instantánea— la fascinación que ejercen las imágenes en comparación con la lentitud a que obliga la lectura, no podemos olvidar que solo con las palabras podemos explicar el significado completo de una imagen.

Para captar el mensaje de un texto escrito necesitamos la ayuda del pensamiento, que se desarrollará de acuerdo a la práctica sistemática de ese ejercicio y a la dificultad que contengan los mensajes. La lectura es, pues, un proceso que ayuda al desarrollo de la inteligencia; y solamente por medio de la literatura el hombre ha sido capaz de explicar su pasado, de comprender su presente y —en ocasiones— de imaginar el futuro, con sus sentimientos, sus emociones, sus sueños, sus contradicciones, sus pasiones o sus miedos.

Una de las principales vías de acceso a la cultura es la capacidad para comprender y expresar correctamente distintos tipos de mensajes, y eso es patrimonio —ya lo dijimos— de los lectores competentes, que son, casi siempre, lectores literarios. La corrección en el lenguaje, los modelos de lengua, históricamente, han estado relacionados con la literatura y, por tanto, con los libros. Conforme vaya perdiendo fuerza el mundo del libro y, con él, el mundo de la lectura, nuestra lengua se irá empobreciendo. El filólogo Rodríguez Adrados (1991: 56-57), en su discurso de ingreso en la Real Academia Española de la Lengua, hace ya unos años, denunció:

Un cierto menosprecio de la lengua, su reducción a niveles ínfimos y su sustitución por una cultura de la mera imagen […], así como un cierto desprecio por la literatura […] Ser un poeta ya no es una categoría social y pública. La literatura, que ha sido la vía de la inteligencia, de la crítica, de la enseñanza, tiende a reducirse a un pequeño grupo de gente marginal […] Nos movemos en el círculo de lo práctico.

Hoy, los modelos de lenguaje se toman de la televisión, que es, por tanto, el escaparate en que se exhibe el empobrecimiento de las lenguas; y ello no tendría consecuencias lamentables si todos los espectadores tuvieran desarrollado el suficiente juicio crítico que les permitiera discriminar los mensajes. Los guionistas y presentadores de programas infantiles, por ejemplo, recurren a expresiones vacías de contenido para calificar un acto o un acontecimiento: dicen que es “guay” o “chévere”, sin hacer diferencia entre “bueno”, “interesante”, “divertido”, “admirable” o “estupendo”. Cuando se acaba la edad del “guay”, el calificativo es “dabuten”, “auténtico” o “total”, todas ellas expresiones que pasan de moda en unos años. Estos malos usos idiomáticos están propiciando que las lenguas se empobrezcan: en muchas ocasiones, los medios de comunicación audiovisuales han dejado de usar los artículos, se expresan con frecuentes e innecesarios anacolutos y reticencias, o usan las palabras despojándolas de sus significados precisos.

Además del buen uso que en ella se hace del lenguaje, la buena literatura nos ayuda a comprender mundos diferentes o vidas vividas por otros, nos invita a imaginarnos viajes fantásticos o sueños imposibles, es decir a mirar la vida con ojos diferentes a los nuestros, con los ojos de los demás. Pero la buena literatura exige lectores competentes, serios y apasionados, capaces de comprender que el pensamiento no es único, que la libertad no se negocia o que no tenemos ningún derecho a pretender que los demás opinen lo mismo que nos-otros.

La literatura no debe sucumbir ante las ideas que emanan de los criterios tecnócratas de los “mercados”, ni ante la pujanza y la competencia de los modernos medios de comunicación que tienen en la imagen su principal poder de fascinación, porque desde hace cientos y cientos de años la literatura nos ofrece continuos ejemplos de la universalidad de los sentimientos, emociones y pensamientos que es capaz de comunicar un hombre al resto de los hombres, así como de la sorprendente belleza con que todo ello, incluso lo más complejo, puede llegar a expresarse. Ningún lector “competente” puede sentir indiferencia al leer, en voz alta o en silencio, el gozo que sintió San Juan de la Cruz (1983: 259-260) cuando experimentó el éxtasis místico en el que su alma se sentía unida a Dios, y que le llevó a escribir las ocho excelentes liras de su poema “La noche oscura”; pero, por otro lado, sólo el lector competente podrá entenderlo en su completo significado:

En una noche oscura,

con ansias, en amores inflamada

¡oh dichosa ventura!,

salí sin ser notada

estando ya mi casa sosegada.

A oscuras y segura,

por la secreta escala disfrazada,

¡Oh dichosa ventura!,

a oscuras y en celada,

estando ya mi casa sosegada.

En la noche dichosa

en secreto, que nadie me veía,

ni yo miraba cosa,

sin otra luz y guía

sino la que en el corazón ardía.

Aquesta me guiaba

más cierto que la luz del mediodía,

adonde me esperaba

quien yo bien me sabía,

en parte donde nadie parecía.

¡Oh noche que guiaste!

¡Oh noche amable más que la alborada!

¡Oh noche que juntaste

Amado con amada,

amada en el Amado transformada!

En mi pecho florido

que entero para él sólo se guardaba,

allí quedó dormido,

y yo le regalaba,

y el ventalle de cedros aire daba

El aire de la almena,

cuando yo sus cabellos esparcía,

con su mano serena

en mi cuello hería

y todos mis sentidos suspendía.

Quedéme y olvidéme,

el rostro recliné sobre el Amado,

cesó todo y dejéme,

dejando mi cuidado

entre las azucenas olvidado.

Del mismo modo, los lectores literarios —como lectores competentes que son— podrán percibir los contrastes expresivos de los poemas amorosos de Sor Juana Inés (1992: 113-114), en donde está presente el amor desde dos posiciones claramente antitéticas: la del amado querido y la del amado desdeñado, y que, sin dejar de ser una convención literaria propia de la literatura renacentista y barroca, es un amor humano, en el que caben los celos o el enfrentamiento entre pensamiento y sentimiento.

Yo no puedo tenerte ni dejarte,

ni sé por qué, al dejarte o al tenerte,

se encuentra un no sé qué para quererte

y muchos sí sé qué para olvidarte.

Pues ni quieres dejarme ni enmendarte,

yo templaré mi corazón de suerte

que la mitad se incline a aborrecerte

aunque la otra mitad se incline a amarte.

Si ello es fuerza querernos, haya modo,

que es morir el estar siempre riñendo:

no se hable más en celo y en sospecha,

y quien da la mitad, no quiera el todo;

y cuando me la estás allá haciendo,

sabe que estoy haciendo la deshecha.

En estas ocasiones, la literatura hay que vivirla, sentirla, palparla con el

entendimiento y con la pasión. La literatura nos puede ayudar a encontrar el gozo que sintió San Juan en nuestro propio ser, aunque sea por camino diferente al místico por él recorrido; o a encontrar nuestro particular “Macondo” (al modo en que hizo García Márquez en Cien años de soledad), como el lugar primigenio, escondido, pero reconocible, que todos tenemos; o a sentir el tiempo —da igual pasado que futuro— que tanto obsesionaba a Antonio Machado; o a tener sueños de realidades improbables pero que se pueden cumplir, como los que expuso en sus libros de futuro Julio Verne.

La literatura nos hace ver lo que otro puede haber sentido, pero también sentir aquello que otro nos está enseñando; la literatura puede unir realidad y ficción, pasado y futuro, vida y muerte, silencio y ruido, cielo y tierra, viento y calma, blanco y negro, alegría y tristeza, a fin de cuenta las contradicciones, antítesis y paradojas de la vida misma. Lo dijo muy bien Octavio Paz (2008: 56), aunque se refiriera solo a la poesía: “Una de las funciones esenciales de la poesía es mostrarnos el otro lado de las cosas, lo maravilloso cotidiano: no la irrealidad, sino la prodigiosa realidad del mundo”.

Los libros han ayudado a las personas a captar el significado de las cosas, a comprender el mundo y a dar sentido a la vida. El buen lector encuentra el reconocimiento de situaciones que a él le pasan al ver escritas en un libro palabras que definen sus estados: amor, dolor, soledad, tristeza, sueño, viaje, alegría. Los buenos lectores, además, crean potenciales sociedades de lectores cuando, terminada la lectura de un libro, la proponen a otros con el fin no sólo de compartir un gusto o una experiencia, sino también de poder hablar de lo que les ha producido un placer íntimo y personal, pero transferible. Pero no podemos confundir placer con diversión superficial o frívola, gusto con facilidad insultante; son confusiones de las muchas que, con satisfacción incongruente, celebran las sociedades desarrolladas del siglo XXI, pues como dice Alberto Manguel (2007: 18-19):

Confundimos información con conocimiento, terrorismo con política, juego con habilidad manual, valor con dinero, respeto mutuo con tolerancia altiva, equilibrio social con comodidad personal; creemos que estar contentos es estar felices […] Pero el auténtico placer, el que nos alimenta y nos anima tiende a tomar conciencia de que somos humanos, que existimos como pequeños signos de interrogación en el vasto texto del mundo. Quienes tenemos la fortuna de ser

lectores sabemos que es así, puesto que la lectura es una de las formas más alegres, más generosas, más eficaces de ser conscientes.

Referencias bibliográficas

Alonso, D. (1974). Introducción. En F. Lázaro Carreter (coord.), Literatura y educación. Madrid: Castalia.

Andersen, H. C. (1989). Cuentos completos I. Madrid: Anaya.

Beuchat, C. (1992). Los primeros libros. Colibrí, 9, 4-7.

Birkerts, S. (1999). Elegía a Gutemberg. El futuro de la lectura en la era electrónica. Madrid: Alianza.

Bloom, H. (1995). El canon occidental. Barcelona: Anagrama.

Bloom, H. (2003). Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades. Barcelona: Anagrama.

Calvino, I. (1992). Por qué leer los clásicos. Barcelona: Tusquets.

Camps, V. (2002). La manía de leer. En J. A. Millán (coord.), La lectura en España: informe 2002 (pp. 45-53). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Carbajosa, A. (2015, mayo 24). ¿Recuerdas cuando leíamos de corrido? El País, Ideas, pp. 8-9.

Caro, R. (1978): Días geniales o lúdricos. Madrid: Espasa-Calpe [original publicado en ¿1626?, 1884].

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Cavallo, G., y Chartier, R. (eds.). (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.

Cerrillo, P. C. (1992). Antología de nanas españolas. Ciudad Real: Ediciones Perea.

Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (ed.), Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.

Cerrillo, P. C. (2013). LIJ. Una literatura mayor de edad. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Cerrillo, P. C., y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? Ocnos, 1, 19-34.

Cerrillo, P. C., y Yubero, S. (coords.). (2007). Qué leer y en qué momento. En La formación de mediadores para la promoción de la lectura (2a. ed.) (pp. 285-292). Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Chartier, R. (2003). El lector y los grupos lectores. En V. Infantes, F. López y J. F. Brotel, Historia de la edición y de la lectura en España, 1472-1914 (pp. 145-160). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colasanti, M. (2008). Fragatas para tierras lejanas. Ciudad de México: Norma.

Cruz, san J. de la (1983). Poesía. Madrid: Cátedra.

Cruz, sor J. I. de la (1992). Poesía lírica. Madrid: Cátedra.

Díez Borque, J. M. (1985). El libro. De la tradición oral a la cultura impresa. Barcelona: Montesinos.

Escarpit, D. (1986). La literatura infantil y juvenil en Europa. México: Fondo de Cultura Económica.

Escolar, H. (1986). Historia del libro. Madrid: Pirámide.

Even-Zohar, I. (1978). Papers in historical Poetics. Tel Aviv: Porter Institute.

Gaarder, J. (2003). ¿Libros para un mundo sin lectores? En Imaginaria, 106. Buenos Aires, s/p. [conferencia inaugural del 28º Congreso del IBBY. Basilea, 2002]. Vid. www.imaginaria.com.ar/10/6/gaarder.htm

García Gual, C. (1998, octubre 27). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. El País, p. 36. Vid.

http://elpais.com/diario/1998/10/27/sociedad/909442818_850215.html.

García Lorca, F. (1996). Obras completas. M. G. Posada (ed.), (4 Vols). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García Ureta, Í. (2011). Éxito. Un libro sobre el rechazo editorial. Madrid: Trama.

Gil, B. (1964). Cancionero infantil universal. Madrid: Aguilar.

Gil Calvo, E. (2001). El destino lector. En VV.AA., La educación lectora (pp. 17-24). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gil Calvo, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En G. Lluch (ed.), Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.

Góngora, L. de (1986). Antología poética. A. Carreira (ed.), Madrid: Castalia.

Janer Manila, G. (1990). Fuentes orales y educación. Barcelona: Pirene.

Janer Manila, G. (2010). El rumor de los clásicos. Historias que fueron escritas para ser contadas. En Leer literatura. Un momento para el encuentro entre el niño y el adulto (pp. 18-35). Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Lázaro Carreter, F. (1994). (coord.), Literatura y educación. Madrid: Castalia.

Larragaña, E. (2007). Evolución psicológica y maduración lectora. En P. Cerrillo y S. Yubero (eds.), La formación de mediadores para la promoción de la lectura (pp. 293-302). Cuenca: Ediciones del CEPLI y Fundación SM.

Lledó, E. (1998). El silencio de la escritura. Madrid: Espasa- Calpe.

Lledó, E. (2013). Los libros y la libertad. Barcelona: RBA.

Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil. Educación y Biblioteca, 11, 20-27.

Lluch, G. (2003a). Una propuesta de análisis para la LIJ. Cuadernos de

Literatura Infantil y Juvenil, 166, 33-40.

Lluch, G. (2003b). Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Lluch, G. (2007). Textos y paratextos en los libros infantiles. En P. Cerrillo y S. Yubero, La formación de mediadores para la promoción de la lectura (pp. 263-276). Cuenca: Ediciones del CEPLI y Fundación SM.

Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (ed.), Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.

Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX. En G. Cavallo y R. Chartier (eds.), Historia de la lectura en el mundo occidental (pp. 473-517). Madrid: Taurus.

Machado, A. M. (2002). Lectura, escuela y creación literaria. Madrid: Anaya.

Machado, A. (1988). Soledades. En Obras Completas, I. Madrid: Espasa-Calpe.

Manguel, A. (2004). Vicios solitarios. Lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Manguel, A. (2007). Sobre la lectura. En 101 aventuras de la lectura (pp. 9-19). Ciudad de México: IBBY y Artes de México.

Manrique, J. (1981). Coplas a la muerte de su padre. En Poesía. Madrid: Cátedra.

Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P. et. al. (2006). Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo. Barcelona: Icaria y Antrazyt.

Martín Garzo, G. (2004, abril 25). La literatura como fascinación. El País, p. 11.

Martín Garzo, G. (2013). Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos. Ciudad de México: Océano.

Mendoza, A. (1995). De la lectura a la interpretación. Buenos Aires: A-Z Editora.

Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Merino, J. M. (2004). Ecos y sombras del delirio quijotesco. En Ficción continua. Barcelona: Seix Barral.

Miaja, M. T., y Díaz Roig, M. (1979). Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana. México: Colegio de México.

Muñoz Molina, A. (1993). La disciplina de la imaginación. En A. Muñoz Molina y L. García Montero, ¿Por qué no es útil la literatura? (pp. 43-60). Madrid: Hiperión.

Navarro, R. (2006, diciembre 18). ¿Por qué adaptar los clásicos? TK, 18, 17-26. Pamplona.

Neruda, P. (1973). Selección de poemas: 1925-1952. Barcelona: Círculo de Lectores.

Nobile, A. (1992). La educación en la lectura. En Literatura infantil y juvenil (pp. 30-31). Madrid: Morata.

Pascual, E. (2007). Días de Reyes Magos. Madrid: Anaya.

Paz, O. (2008). Los hijos del limo. Santiago de Chile: Tajamar Ediciones.

Pelegrín, A. (1996). La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Petrucci, A. (1998). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier (eds.), Historia de la lectura en el mundo occidental (pp. 519-550). Madrid: Taurus.

Piaget, J. (1975). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? Ínsula, 600, 3-4.

Quinteros, G. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (1992). Diccionario de la lengua española (19a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

Rodari, G. (1976). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Rodríguez Adrados, F. (1991). Alabanza y vituperio de la lengua. Madrid: RAE.

Salinas, P. (1983). El defensor [1948]. Madrid: Alianza.

Sánchez Ortiz, César (2013). Poesía, infancia y educación. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Torrente Ballester, G. (1994, mayo). Carta de D. Gonzalo Torrente Ballester. Revista Galega do Ensino, 3, 9. Vid. http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge03.pdf [consultado el 4 de mayo de 2016]

Turin, J. (2014). Los grandes libros para los más pequeños. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas Llosa, M. (2015). Conversación con Antonio Caño. En I Foro Internacional del Español 2.0. Vid. http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/08/actualidad [consultado el 30 de junio de 2015].

Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Villanueva, D. (1994). Curso de teoría de la literatura. Madrid: Taurus.

Villoro, J. (2008). El libro salvaje. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Una propuesta de canon escolar de lecturas

[1]

PARA EDUCACIÓN INFANTIL

1. Balzola, A. (1988). Munia y la luna. Barcelona: Destino.

2. Brunhoff, J. de (1985). El viaje de Babar. Madrid: Alfaguara.

3. Buchholz, Q. (1998). Duerme bien, pequeño oso. Salamanca: Lóguez.

4. Cabal, G. (2008). Miedo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

5. Da Coll, I. (2002). Pies para princesa. Madrid: Anaya.

6. Janosch. (1985). Soy un oso grande y hermoso. Madrid: SM.

7. Jeram, A. (1996). Inés del revés. Madrid: Kókinos.

8. Keselman, G. (2004). Este monstruo me suena. Barcelona: La Galera.

9. Lázaro, G. (1996). El flamboyán amarillo. Río Piedras: Huracán.

10. Lea, M. (1978). Ferdinando el toro. Salamanca: Lóguez.

11. Lionni, L. (1988). Frederick. Barcelona: Lumen.

12. Lobel, A. (2003). Historias de ratones. Pontevedra: Kalandraka.

13. Luján, J. (2009). Pantuflas de perrito. Oaxaca: Almadía.

14. Machado, A. M. (1997). Niña bonita. Caracas: Ekaré.

15. McBratney, S. (1995). ¡Adivina cuánto te quiero! Madrid: Kókinos.

16. Minarik, E. H. (1985). Osito. Madrid: Alfaguara.

17. Mistral, G. (1989). Ternura. Santiago de Chile: Ediciones Universales.

18. Pellicer, C. (1997). Julieta y su caja de colores. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

19. Roldán, G. (2007). El erizo. Barcelona: Thule.

20. Rueda, C. (2003). La suerte de Ozu. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

21. Rugeles, M. F. (2008). Canta Pirulero. Caracas: Editorial Niebla.

22. Sendak, M. (1995). Donde viven los monstruos. Madrid: Altea.

23. Uribe, V. (1999). El mosquito zumbador. Caracas: Ekaré.

24. Villafañe, J. (2005). El gallo pinto. Buenos Aires: Colihue.

25. Walsh, M. E. (2000). Tutú Marambá. Buenos Aires: Alfaguara.

PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Alberti, R., García L., F. y Jiménez, J. R. (1997). Mi primer libro de poemas. Madrid: Anaya.

2. Alonso, F. (2013). El hombrecillo vestido de gris. Pontevedra: Kalandraka.

3. Amo, M. del (2000). Rastro de Dios. Madrid: SM.

4. Andersen, H. C. (1985). Cuentos completos. Madrid: Anaya.

5. Armijo, C. (1975). Los batautos. Barcelona: Juventud.

6. Barrie, J. M. (1973). Peter Pan y Wendy. Barcelona: Juventud.

7. Cardoso, O. J. (1974). Caballito blanco. La Habana: Gente Nueva.

8. Collodi, C. (1992). Las aventuras de Pinocho… Barcelona: Olañeta.

9. Corona, P. (2003). Baulito de cuentos. Ciudad de México: Norma.

10. Dahl, R. (1999). Matilda. Madrid: Alfaguara.

11. Darío, R. (1980). Margarita. Caracas: Ekaré.

12. Farías, J. (1981). Algunos niños, tres perros y más cosas. Madrid: Espasa-Calpe.

13. Ferrán, J. (1983). La playa larga. Valladolid: Miñón.

14. Figuera Aymerich, Á. (2001). Canciones para todo el año. Madrid: Hiperión.

15. Galeano, E. (2008). Historia de la resurrección del papagayo. Barcelona y Madrid: El Zorro Rojo.

16. García Teijeiro, A. (1989). Versos de agua. Edelvives, Zaragoza.

17. Gil, C. (2005). La princesa que bostezaba a todas horas. Pontevedra: OQO Editora.

18. Giménez de Ory, B. (2011). Canciones de Garciniño. Castilla-La Mancha: Ediciones de la UCLM.

19. Grimm, J., y Grimm, W. (1985). Cuentos de niños y del hogar. Madrid: Anaya.

20. Gripe, M. (1963). La hija del espantapájaros. Madrid: SM.

21. Guillén, N. (1978). Por el mar de la Antillas… La Habana: Unión de Escritores y Artistas.

22. Henríquez Ureña, P. (1992). Los cuentos de la nana Lupe. Santo Domingo: Susaeta.

23. Hinojosa, F. (1992). La peor señora del mundo. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

24. Jiménez, J. R. (2006). Platero y yo. Madrid: Anaya.

25. Kästner, E. (1982). La conferencia de los animales. Madrid: Alfaguara.

26. Lindgren, A. (1987). Pippa mediaslargas. Barcelona: Juventud.

27. Lyra, C. (2010). Cuentos de mi tía Panchita. San José: Editorial Costa Rica.

28. Machado, A. M. (2003). De carta en carta. Madrid y Buenos Aires: Alfaguara.

29. Mahy, M. (1999). El secuestro de la bibliotecaria. Madrid: Alfaguara.

30. Mateos, P. (2005). La princesa que perdió su nombre. Zaragoza: Edelvives.

31. Nazoa, A. (2004). Fábula de la Ratoncita Presumida. Caracas: Ekaré.

32. Paso, F. del (2004). Ripios y adivinanzas del mar. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

33. Paz, M. (1947). Papelucho. Santiago: Rapa Nui.

34. Perera, H. (1984). Kike. Madrid: SM.

35. Pisos, C. (2011). El pájaro suerte. Buenos Aires: Pequeño Editor.

36. Polo, E. (2004). Chamario: libro de rimas para niños. Caracas: Ekaré.

37. Pombo, R. Cuentos pintados. www.banrepcultural.org/blaavirtual

38. Preussler, O. (1977). El bandido Saltodemata. Barcelona: Noguer.

39. Ramos, M. C. (2013). Desierto de mar y otros poemas. Buenos Aires: SM.

40. Rodari, G. (1980). Cuentos para jugar. Madrid: Alfaguara.

41. Rosell, J. F. (2006). Pájaros en la cabeza. Sevilla: Kalandraka.

42. Saint-Exupéry, A. (1999). El principito. Buenos Aires: Emecé.

43. Senell, J. (2000). La guía fantástica. Madrid: Anaya.

44. Skármeta, A. (2000). La composición. Caracas: Ekaré y SM.

45. Ungerer, T. (1990). Los tres bandidos. Madrid: Alfaguara.

46. Uribe, M. L. (1987). El primer pájaro de Piko-Niko. Barcelona: Juventud.

47. Valle I., R. M. (1997). La cabeza del dragón. Madrid: Espasa-Calpe.

48. Walsh, M. E. (1963). El reino del revés. Buenos Aires: Luis Fariña Editor.

49. Wolf, E. (1994). Historias a Fernández. Buenos Aires: Sudamericana.

50. Wölfel, U. (1982). El jajilé azul. Madrid: SM.

PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Amado, J. (1989). Capitanes de la arena. Madrid: Alianza.

2. Bojunga, Lygia. (1979). Os colegas. Río de Janeiro: José Olympio.

3. Carroll, L. (1986). Alicia en el País de las Maravillas. Barcelona: Juventud.

4. Cervantes, M. de. Rinconete y Cortadillo. (Varias ediciones y años).

5. Colasanti, M. Clasificados y no tanto. (2011). Madrid: El Jinete Azul.

6. Díaz, G. C. (1991). El sol de los venados. Madrid: SM.

7. Dickens, C (1997). David Copperfield. Barcelona: Juventud.

8. Ende, M. (1992). La historia interminable. Madrid: Alfaguara.

9. Fernández P., M. A. (2002). Siete historias para la infanta Margarita. Madrid:

Siruela.

10. Ferrada, M. J. (2013). El idioma secreto. Pontevedra: Kalandraka.

11. Gallego, L. (2002). La leyenda del rey errante. Madrid: SM.

12. Gisbert, J. M. (1988). El misterio de la isla de Tokland. Madrid: Espasa-Calpe.

13. Lindo, E. (2000). Manolito Gafotas. Madrid: Alfaguara.

14. López N., C. (1986). La tierra del sol y la luna. Madrid: Espasa-Calpe.

15. Martín G., C. (1990). Caperucita en Manhattan. Madrid: Siruela.

16. Martín G., G. (2003). Tres cuentos de hadas. Madrid: Siruela.

17. Matute, A. M. (1996). El polizón del Ulises. Barcelona: Lumen.

18. Pascual, E. (2002). Días de Reyes Magos. Madrid: Anaya.

19. Rayó, M. (2004). El cementerio del capitán Nemo. Zaragoza: Edelvives.

20. Rowling, J. K. (1999). Harry Potter y la piedra filosofal. Barcelona: Emecé.

21. Sepúlveda, L. (1996). Historia de una gaviota y del pájaro que le enseñó a volar. Buenos Aires: Tusquets.

22. Stevenson R. L. (1988). La isla del tesoro. Madrid: Anaya.

23. Súarez C., R. I. (2012). Palabras para armar tu canto. Pontevedra: Kalandraka.

24. Swift, J. (1982). Los viajes de Gulliver. Madrid: Anaya.

25. Twain, M. (1981). Las aventuras de Huckleberry Finn. Madrid: Anaya.

PARA BACHILLERATO

1. Allende, I. (2007). La ciudad de las bestias. Ciudad de México: Mondadori.

2. Anónimo. El lazarillo de Tormes. (Varias ediciones).

3. Bécquer, G. A. (1991). Rimas. Madrid: Cátedra.

4. Cela, C. J. (1972). La familia de Pascual Duarte. Barcelona: Destino.

5. Cela, J. (1999). Silencio en el corazón. Barcelona: La Galera.

6. Cerrillo, P. C. (2002). Antología poética del Grupo del 27. Madrid: Akal.

7. Defoe, D. (2000). Robinson Crusoe. Madrid: Alianza.

8. Delibes, M. (1981). Los santos inocentes. Barcelona: Planeta.

9. Fuentes, C. (1991). Las buenas conciencias. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

10. García Lorca, F. (1945). La casa de Bernarda Alba. (Varias ediciones).

11. García Márquez, G. (1973). El coronel no tiene quien le escriba. Buenos Aires: Sudamericana.

12. Gómez, R. (2003). El cazador de estrellas. Zaragoza: Edelvives.

13. Ibarbourou, J. de (1944). Chico Carlo. Montevideo: Barreiro y Ramos.

14. Janer M., G. (2000). Samba para un menino da rua. Barcelona: Edebé.

15. London, J. (1998). Colmillo blanco. Madrid: Espasa-Calpe.

16. Martín, A. (1996). Alfagann es Flanagan. Madrid: Anaya.

17. Mendoza, E. (1991). Sin noticias de Gurb. Barcelona: Seix Barral.

18. Merino J. M. (1996). El oro de los sueños. Madrid: Alfaguara.

19. Neruda, P. (2010). Oda a la bella desnuda y otros escritos de amor. Caracas y

Barcelona: Ekaré.

20. Reynoso, O. (1961). Los inocentes. Lima: La Rama Florida.

21. Reyes, Y. (2000). Los años terribles. Barcelona: Norma.

22. Rodríguez, A. O. (2008). Chiquita. Doral: Alfaguara.

23. Santos, C. (2005). El anillo de Irina. Madrid: Edelvives.

24. Vargas L., M. (1972). Los cachorros. Barcelona: Lumen.

25. Verne, J. (1982). La vuelta al mundo en 80 días. Madrid: Anaya.

[1] Cada profesor elegirá de la lista los libros que considere más apropiados para el curso y edad en los que trabaje.

¿Qué es un lector? Y, más específicamente, ¿qué es y cómo se forma un *lector literario*? Son las preguntas de las que parte este título. Nunca hubo tantos lectores como ahora —nos dice Pedro C. Cerrillo—, y sin embargo, es una realidad la pérdida de prestigio que ha tenido la lectura y los lectores mismos, pues en la sociedad actual se alienta la facilidad, la superficialidad y un malentendido pragmatismo; y se desprecia la dificultad, el esfuerzo, la crítica y el pensamiento propio.

Ser lector —continúa el autor— no es sólo saber leer; las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias. Ésa es la esencia del *lector literario*, un lector competente que lee habitualmente, que tiene sus propios gustos y opiniones.

En este libro se habla de muchos de los aspectos que son importantes en la formación del *lector literario*: la competencia literaria, la importancia de las primeras lecturas y de la literatura infantil y juvenil, de la literatura popular y las lecturas escolares, de los clásicos literarios y las prácticas escritoras; todos estos conceptos le darán al lector las herramientas para su propio desarrollo intelectual y personal.